

University of Groningen

SpelenderWijs in Huizen

Jong-Heeringa, J.L. de; Bosker, R.J.

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2006

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Jong-Heeringa, J. L. D., & Bosker, R. J. (2006). *SpelenderWijs in Huizen*. Rijksuniversiteit Groningen: Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

GION

Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
Rijksuniversiteit Groningen
Postbus 1286
9701 BG Groningen

SpelenderWijs in Huizen

J.L. de Jong-Heeringa

R.J. Bosker



SpelenderWijs in Huizen

Implementatie en effecten van SpelenderWijs
in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie

J.L. de Jong-Heeringa
R.J. Bosker

SpelenderWijs in Huizen

Implementatie en effecten van
SpelenderWijs
in het kader van
Voor- en Vroegschoolse Educatie

J.L. de Jong-Heeringa
R.J. Bosker

GION

Gronings Instituut voor
Onderzoek van Onderwijs
Rijksuniversiteit Groningen
Postbus 1286
9701 BG Groningen

Ontwerp en fotografie:

H. van Dijk

ISBN 90-6690862-9

© 2006. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden vereenvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

INHOUDSOPGAVE

Managementsamenvatting

1	INLEIDING OP HET ONDERZOEK	1
1.1	Aanleiding tot onderzoek in de gemeente Huizen	1
1.2	Het GION-onderzoek	2
1.3	Groeiende aandacht voor het jonge kind	3
1.4	Effectiviteit in internationaal perspectief	5
1.5	Effectiviteit in nationaal perspectief	6
2	HET PROGRAMMA SPELENDERWIJS	9
2.1	Ontwikkelingsgericht onderwijs	9
2.2	Effectieve taalstimulering	10
2.3	SpelenderWijs	11
2.4	Algemene en specifieke doelstellingen van SpelenderWijs	13
3	METHODE VAN ONDERZOEK	15
3.1	Onderzoeksopzet	15
3.2	Onderzoeksuitvoering	16
3.3	Meetinstrumenten en analyses	17
3.4	Samenstelling onderzoeksgroepen Huizen	21
3.5	Doorstroming peuters en kleuters	23
3.6	Uitgevoerde vergelijkingen	24
4	RESULTATEN VRAGENLIJSTEN EN INTERVIEWS	27
4.1	Methode	27
4.2	Achtergrondgegevens: randvoorwaarden	29
4.3	Adoptie- en implementatiefase	33
4.4	De feitelijke implementatie	39
5	RESULTATEN GROEPSOBSERVATIES	51
5.1	Methode van observeren	51
5.2	Tijdsregistratie	54
5.3	Kwalitatieve observaties	60
5.4	Beschrijving geobserveerde lessen	63
6	RESULTATEN INTERVIEWS OP CONTEXTNIVEAU	65
6.1	Methode	65
6.2	Achtergronden en ontstaan van SpelenderWijs	65
6.3	Implementatie van het programma	67
6.4	Factoren die van invloed zijn op de implementatie	70
6.5	Toekomstperspectief van SpelenderWijs	72
7	EFFECTEN	75
7.1	Vergelijking binnen Huizen	75
7.2	Resultaten vergelijking met een normgroep	80
7.3	Resultaten correlatie- en regressieanalyses	84
7.4	Resultaten precisie matching	89

8.	SAMENVATTING EN CONCLUSIES	93
8.1	Introductie	94
8.2	Implementatie op schoolniveau	94
8.3	Implementatie op groepsniveau	97
8.4	Samenvatting resultaten op leerlingniveau	100
8.5	Tot besluit	102
	LITERATUUR	105
	BIJLAGE 1	111

Managementsamenvatting

Introductie op het onderzoek

Eind 2001 heeft de gemeente Huizen het GION verzocht om onderzoek te doen naar de invoering en de effecten van het project SpelenderWijs (zie Reezigt, 2001). SpelenderWijs is in het bijzonder gericht op peuters en kleuters in achterstandssituaties: autochtone Nederlandse kinderen die al wel de Nederlandse taal beheersen maar deze nog heel beperkt gebruiken en allochtone peuters en kleuters met een andere moedertaal. Hoofddoel van SpelenderWijs is het stimuleren van de taalvaardigheid. Om dit doel te bereiken, komt op de basisschool/peuterspeelzaal twee keer per week een extra leerkracht/leidster gedurende een tijdspanne van een half uur om in een kleine groep van vier á vijf leerlingen (op de peuterspeelzaal in groepjes van twee à drie) interactief taalaanbod te geven. Met deze activiteit werken leerkrachten gericht aan luister-, spreek- en gespreksvaardigheden rondom thema's en onderwerpen die kinderen belangrijk vinden. De leidster of leerkracht kan ook het spel gebruiken om belangrijke begrippen duidelijk te maken en om de communicatie te bevorderen.

Het Huizense onderzoek beantwoordt drie onderzoeksvragen:

1. In welke mate zijn de leidsters en leerkrachten erin geslaagd het project SpelenderWijs in hun groepen te implementeren?
2. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van de doelgroepkinderen op de korte en de lange termijn?
3. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van verschillende groepen peuters en kleuters op de korte en de lange termijn?

Onze belangrijkste conclusie is dat SpelenderWijs positieve, maar bescheiden effecten lijkt te hebben op de taalontwikkeling van peuters en kleuters, zowel op de korte als de middellange termijn.

Hoewel de invoering van SpelenderWijs op alle basisscholen met de nodige aanvangsproblemen gepaard is gegaan, zijn in het schooljaar 2004/05 enkele belangrijke onderdelen van SpelenderWijs op de peuterspeelzalen en de meeste basisscholen ingevoerd. De inrichting van de klaslokalen voldoet grotendeels aan de basisvereisten. De interacties tussen leerkrachten en leerlingen zijn dankzij de training en begeleiding die de leerkrachten en leidsters hebben ontvangen in de loop der jaren in kwalitatief en kwantitatief opzicht aanzienlijk verbeterd. Enkele leerkrachten hebben laten zien dat zij zeer goed in staat zijn het spel van de kinderen te verrijken. Spelverrijking is voor de meeste leerkrachten echter nog een aandachtspunt en deze leerkrachten komen in aanmerking voor verdere begeleiding. Leidsters en leerkrachten weten hoe zij taalstimuleringsactiviteiten vorm moeten geven. Alle leidsters en leerkrachten werken thematisch en gebruiken daarvoor het themaplanningsformulier. Afwijkend van de bedoeling van SpelenderWijs geven sommige leerkrachten de voorkeur aan programmagericht in plaats van ontwikkelingsgericht werken. Dit onderzoek toont ook aan dat leidsters en leerkrachten het observeren, het opstellen van een taalbeeld en het bijhouden van het verloop van de taalontwikkeling van de doelgroepkinderen het liefst uitbesteden aan de GOA-leerkracht. De helft van de leerkrachten en één op de tien leidsters ontbreekt het aan tijd en kunde om deze activiteiten optimaal uit te voeren.

ren. Leidsters en leerkrachten blijven het signaleren en registreren een lastig onderdeel vinden.

Op alle peuterspeelzalen en basisscholen zijn extra uren uitgetrokken voor GOA- activiteiten en de leidsters en leerkrachten betrekken de ouders zo veel mogelijk bij het SpelenderWijs-gebeuren. De samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen kan nog verbeterd worden, zo ook de frequentie van peuterspeelzaalbezoek en op de basisscholen het werken in een kleine groep. Bij het werken in een kleine groep is een groepsgrootte tot maximaal 25 kinderen per groep gewenst.

De leidsters zijn erin geslaagd de peuters goed voor te bereiden op de basisschool. In vergelijking met kinderen die *geen* peuterspeelzaal/kinderdagverblijf hebben bezocht presteren de SpelenderWijs-kinderen op de basisschool beter in taal en rekenen. Ook is geconstateerd dat er een positieve samenhang is tussen enerzijds taal- en rekenvaardigheden en anderzijds de verblijfsduur op de peuterspeelzaal. In ons onderzoek hebben wij echter niet kunnen aantonen dat peuters die op de peuterspeelzaal gewerkt hebben met SpelenderWijs het op de basisschool beter doen dan de peuters die op een *reguliere* speelzaal hebben gezeten.

Vervolgens blijkt uit het onderzoek dat de Huizense leerlingen een snellere vooruitgang boeken dan op basis van de genormeerde toetsen van het Cito verwacht mag worden. De doelstellingen, opgesteld voor het programma SpelenderWijs, zijn gezien de vooruitgang van de leerlingen gehaald. De groep 3 leerlingen met een gewichtsfactor scoren gemiddeld op C-niveau. Als kanttekening plaatsen wij hierbij dat in feite de gemiddelde prestaties van alle kleuters en groepen 3 en 4 leerlingen de laatste jaren licht zijn verbeterd (Tesser & Iedema, 2001; Ledoux, 2003).

De leerlingen uit het Huizense onderzoek zijn door middel van precisie-matching gekoppeld aan leerlingen uit de controlegroep (bestand van Doolaard en Bosker) op een aantal belangrijke kenmerken zoals de aanvankelijke taal- of rekenscore, leeftijd, leerlinggewicht, sekse en samenstelling van de leerlingpopulatie waarna gekeken is in hoeverre leerlingen in hun ontwikkeling zijn vooruitgegaan. Uit ons onderzoek blijkt dat leerlingen die met SpelenderWijs gewerkt hebben even goed of zelfs beter voorbereid zijn op groep 3 dan de controlegroep-leerlingen uit de rest van Nederland. We vinden eind groep 2 een bescheiden effect van .17 op taal en .29 op rekenen. Van leerlingen die eind groep 2 zijn gematcht op hun taalvaardigheden vinden we in groep 4 ($n=30$) geen significant verschil met de leerlingen uit de controlegroep. Van de leerlingen die eind groep 2 zijn gematcht op hun rekenvaardigheden vinden we in de groepen 3 en 4 eveneens geen significant verschil met de leerlingen uit de controlegroep. Er is geen achteruitgang geconstateerd (effectgrootte van 0.7 van 0.8).

Terzijde merken we op dat ook voor de leerlingen uit dit grootschalige landelijke onderzoek geldt, dat een deel van hen aan een VVE-programma zal hebben deelgenomen.

Door het Goa-beleid van de overheid in de periode 2002-2006 inzake voor- en vroegschoolse educatie wordt ook in andere gemeenten gewerkt met educatieve programma's, zoals Piramide en Kaleidoscoop en hebben de leerlingen uit de controlegroep zich gericht op het verbeteren van Taal. De afgelopen jaren is voor- en vroegschoolse educatie in de meeste gemeenten al een centraal onderdeel van het lokaal onderwijs-achterstandenbeleid geworden.

1 INLEIDING OP HET ONDERZOEK

In dit inleidende hoofdstuk schetsen we in het kort het kader waarin het onderzoek in de gemeente Huizen geplaatst kan worden. Het onderzoek is uitgevoerd door het GION Instituut voor Onderzoek van Onderwijs van de Rijksuniversiteit Groningen. De informatie die in de eerste hoofdstukken gepresenteerd wordt is deels gebaseerd op eerdere (tussen)rapportages die over het onderzoek zijn gepubliceerd (Reezigt, 2002; De Jong-Heeringa, 2003, 2004). Waar nodig zijn deze rapportages hier aangevuld. Allereerst beschrijven wij de aanleiding tot het onderzoek (1.1). Daarna de manier waarop het is uitgevoerd door het GION (1.2). Vervolgens staan we stil bij de groeiende aandacht voor jonge kinderen in voorschoolse voorzieningen en de basisschool (1.3). Ook schetsen we in het kort een beeld van de effectiviteit gezien vanuit internationaal (1.4) en vanuit nationaal perspectief (1.5).

1.1 Aanleiding tot onderzoek in de gemeente Huizen

De noodzaak van een zo vroeg mogelijke aanpak van onderwijsachterstanden wordt steeds vaker benadrukt. Leerlingen met een aanvangsachterstand kunnen die achterstand tijdens de basisschoolperiode moeilijk inlopen. In het kader van achterstandsbestrijding en zorgverbreding bestonden in de gemeente Huizen al voor het jaar 1998 enkele (taalstimulerings)projecten. In 1998 bood de Rijksoverheid de mogelijkheid om de achterstandsbestrijding structureel aan te pakken. De uitvoering daarvan werd gedelegeerd aan de gemeenten en het beleid kreeg de naam Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (Goa). In hetzelfde jaar is in het kader van het Goa het taalstimuleringsproject in de gemeente Huizen verder ontwikkeld door de onderwijsbegeleidingsdienst Educatief DienstverleningsInstituut (EDI) Midden-Nederland¹. In het 'Pilot-project' dat daaruit voortvloeide participeerden drie openbare basisscholen. Het project behelsde een proef met het stimuleren van de taalvaardigheid van (allochtone) risicoleerlingen. Binnen elke school werden Goa-leerkrachten aangesteld en werden ook de leerkrachten van de onderbouw direct bij het project betrokken. De Goa-leerkrachten werden geacht met een groepje leerlingen, heterogeen van samenstelling (niet alleen risicoleerlingen), mee te spelen ofwel de groepsleerkracht daartoe in staat te stellen. De leerkracht gebruikt het spel om begrippen aan te leren en de communicatie te bevorderen. Scores van leerlingen in groep 1 en 2 op gestandaardiseerde toetsen (o.a. van het Cito) wijzen uit dat de interventie effectief is (Windhoud, 2000).

De ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W) en Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) publiceerden in 2000 en 2001 enkele regelingen met betrekking tot de voor- en voerschoolse educatie (VVE) om het gemeenten mogelijk te maken beleid op dit terrein te ontwikkelen. Doel van deze regeling was de uitbreiding van de deelname van het aantal 3- tot 5jarigen met grote (taal)achterstand aan effectieve voor- en voerschoolse programma's te realiseren teneinde de (taal)achterstand in groep 3 van het basisonderwijs te voorkomen. Dit was voor de gemeente Huizen aanleiding om te bezien of de lijn van het 'Pilot-project' voor de eerste twee jaren van het basisonderwijs naar de peuterleeftijd kon worden uitge-

¹ De onderwijsbegeleidingsdienst EDI Midden-Nederland is onlangs gefuseerd met de begeleidingsdienst Eemland in Amersfoort en het school Advies Centrum (Utrecht) en heet nu Eduniek.

breid met een voorbereidingsfase. Deze uitbreiding en aanpassing, gerealiseerd door het EDI Midden-Nederland, werden het startpunt voor het huidige programma *SpelenderWijs*.

Bij de start van de tweede planperiode voor het gemeentelijke onderwijsachterstandenbeleid (2002-2006) werd door het ministerie van OC&W een Landelijk Beleidskader (LBK) gepresenteerd, waarin het beleid ten aanzien van de voor- en vroegschoolse educatie voor kinderen met een (potentiële) onderwijsachterstand integraal een plek kreeg. Gemeenten, waaronder Huizen, die aan bepaalde getalsmatige criteria voldeden, kregen de opdracht een Goa-plan te maken, waarin dit beleid moest worden geformuleerd. In het LBK werd één en ander als volgt onder woorden gebracht:

De landelijke doelstellingen van het beleid betreffende onderwijsachterstandsbestrijding voor de jaren 2002-2006 zijn voor voor- en vroegschoolse educatie:

Lokaal wordt vastgelegd in het onderwijsachterstandenplan in welke mate de startcondities, onder meer op het gebied van de Nederlandse taal, worden verbeterd van kinderen die deel uitmaken van de doelgroep bij binnenkomst in de basisschool, door:

- a. de realisatie van deelname van de doelgroepkinderen in de leeftijd van 2 tot en met 5 jaar aan gestructureerde programma's van voor- en vroegschoolse educatie. Dit wordt bereikt door tijdige signalering van achterstanden en door verwijzing van met name consultatiebureaus naar voorschoolse voorzieningen en door het aanbieden van voldoende en goede programma's voor voor- en vroegschoolse educatie;
- b. de totstandbrenging van samenwerkingsverbanden tussen scholen voor basisonderwijs, peuterspeelzalen en kinderopvangvoorzieningen en consultatiebureaus. Samenwerking met consultatiebureaus gebeurt met het oog op tijdige signalering en voorkoming van achterstand in de ontwikkeling van kinderen;
- c. deskundigheidsbevordering van medewerkers van kinderopvangvoorzieningen, peuterspeelzalen en in de onderbouw van het basisonderwijs. Dit gebeurt met het oog op een adequate aanpak van onderwijsachterstanden.²

De doelgroep zoals bedoeld door het LBK, bestaat uit leerlingen voor wie (op grond van artikel 15b van het formatiebesluit WPO) een gewicht is vastgesteld.³

1.2 Het GION-onderzoek

Eind 2001 heeft de gemeente Huizen het GION verzocht om in de periode 2002-2005 onderzoek te doen naar de *invoering en de effecten van SpelenderWijs* (zie Reezigt, 2001). Het onderzoek is in gedeelten uitgevoerd.⁴ Naast het hier gepresenteerde eindrapport is een aparte publicatie verschenen waarin een analyse wordt gegeven van de inhoud en implementatie van *SpelenderWijs* (zie De Jong-Heeringa,

² Op basis van informatie uit 'Goa-plan. De bestrijding van onderwijsachterstanden in Huizen 2002-2006' (2002). Huizen: afdeling onderwijs en welzijn en het 'Landelijk Beleidskader Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006', Den Haag: OCenW.

³ In de informatie brochure van het OCenW Primair Onderwijs Wijziging Formatie besluit WPO per 1 augustus is besloten dat de gewichten officieel aangeduid worden met 0.00, 0.25, 0.40, 0.70 en 0.90. In het dagelijkse gebruik wordt nog vaak gesproken over 1.0, 1.25 enz leerlingen. In het onderhavige onderzoek komen leerlingen met een gewicht van 0.40 en 0.70 niet voor. Zie ook Bosker, R.J. & Guldmond, H. (2003). *De nieuwe gewichten gewogen*, Groningen: GION.

⁴ Van 2005-2007 wordt door het GION een vervolgonderzoek verricht. In het onderhavige rapport wordt gewerkt volgens de eerste onderzoeksopzet. Nieuwe scholen die ook in 2005 hebben meegedaan vallen hier buiten de analyses.

2003). In dit eindrapport wordt nagegaan of de SpelenderWijs-aanpak effectief is op de korte termijn (voor kinderen in de leeftijd van 3 tot 6 jaar) en op de langere termijn (voor kinderen in de leeftijd ouder dan 6 jaar, die in de voor- en vroegschoolse periode aan het project hebben deelgenomen). De volgende vragen staan centraal in het onderzoek⁵:

1. In welke mate slagen de leidsters en leerkrachten erin het project in hun groepen te implementeren?
2. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van de doelgroepkinderen op de korte en de lange termijn?
3. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van verschillende groepen peuters en kleuters op de korte en de lange termijn?

1.3 Groeiende aandacht voor het jonge kind

De afgelopen jaren heeft de aandacht voor voor- en vroegschoolse educatie van het jonge kind in Nederland aan belangstelling gewonnen. Sinds 2000 heeft deze aandacht een structureel karakter gekregen doordat de overheid beleid op dit terrein is gaan voeren en dat gepaard deed gaan met een financiële impuls. De verwachting van VVE (zie ook paragraaf 1.1) is dat dreigende achterstanden van kinderen in hun schoolloopbaan door een vroegtijdige interventie voorkomen kunnen worden. Deze interventie heeft de vorm van een educatief programma. De achterliggende gedachte is dat de leeftijdsfase van 0-5 jaar een cruciale fase is in de ontwikkeling. De kwaliteit van voor- en vroegschoolse voorzieningen kan verbeterd worden, onder meer door het geven van aandacht aan de (taal)ontwikkeling van peuters en kleuters. Zo kan de (taal)ontwikkeling gunstiger verlopen dan in voorzieningen waar die extra aandacht ontbreekt. Het doel is dat allochtone en autochtone kinderen uit kansarme milieus (de doelgroepkinderen) een goede start kunnen maken in groep 3 van de basisschool. De reden dat deze aandacht verplaatst is van de midden- en bovenbouw naar de onderbouw is dat het jarenlange onderwijsachterstandenbeleid geen noemenswaardige verbeteringen heeft gebracht. De taalachterstanden werden in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid uitsluitend gemeten in de midden- en bovenbouw (Van der Werf & Guldemon, 1994). Uit onderzoek van Tesser en Iedema (2001) blijkt dat aan het einde van de basisschool de taalachterstand van met name Marokkaanse en Turkse leerlingen groot is. Tegelijkertijd signaleren zij een reductie van rekenachterstanden in vergelijking met de situatie in 1994 en daarvoor.

Met de invoering van het Prima-cohortonderzoek is er ook aandacht voor de onderbouw. Dit Prima-cohortonderzoek richt zich op kinderen die zich in de laatste fase van groep 2 bevinden (Driessen e.a., 1998, 2000, 2002, 2004, 2006). Uit bovengenoemde onderzoeken blijkt dat de achterstanden in groep 2 met name bij taal nog steeds aanzienlijk (ongeveer driekwart standaardafwijking) zijn. Het bezoeken van een peuterspeelzaal voorafgaand aan de basisschool heeft een licht positieve invloed op de taalprestaties van kinderen constateren Tesser en Iedema (2001) en Veen e.a. (2002). Op basis van onderzoek 'Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen' uitgevoerd door onderzoekers van het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS) dat geba-

⁵ De hier geformuleerde onderzoeksvragen zijn inhoudelijk identiek aan de vragen die in het onderzoeksvoorstel zijn geformuleerd (Reezigt, 2001). Om pragmatische redenen is de volgorde aangepast en zijn twee vragen over het programma SpelenderWijs samengenomen (zie ook De Jong-Heeringa, 2003).

seerd is op gegevens van het Prima-cohortonderzoek concluderen de onderzoekers dat er op de langere termijn geen samenhang is tussen meedoen in VVE-programma's en prestaties van de kinderen (Driessen & Doesborgh, 2003). Verder is er nauwelijks of geen verschil tussen de prestaties van kinderen die wél een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal hebben bezocht of deel hebben genomen aan een VVE-programma en de prestaties van kinderen die dat niet hebben gedaan. De onderzoekers twijfelen echter niet aan de waarde van VVE. Ze relativeren de uitkomsten door te stellen dat het onderzoek heeft plaatsgevonden in een periode waarin de voorschoolprogramma's nog niet goed op de scholen geïmplementeerd waren. De kwaliteit van de voorzieningen (de programma's én de uitvoerders) speelt een belangrijke rol. Recent is onderzoek gedaan naar 'best practices' van Amsterdamse voorscholen (Veen e.a., 2005) die in het schooljaar 2002/03 hadden meegedaan met het landelijke Prima-cohortonderzoek. Na controle voor de leerlingpopulatie wijzen analyses over het geheel genomen op positieve resultaten van kwalitatief goede voorscholen.

Dat de onderbouw pas laat aandacht kreeg lag ook aan het feit dat leerkrachten zich lange tijd hebben verzet tegen het toetsen van jonge kinderen. Volgens Reezigt (2003) zien leerkrachten van groep 1 en 2 alle onderwijs dat streeft naar concrete onderwijsdoelen op cognitief gebied nog steeds als een dubieuze vorm van verschoolsing. Deze leerkrachten zijn van mening dat kinderen zich het beste ontwikkelen door (vrij) te spelen. Momenteel wordt de discussie over verschoolsing en kindvolgend of leerkrachtgestuurd onderwijs weer volop gevoerd onder het motto 'Terug naar de (oude) kleuterschool' (Goorhuis-Brouwer, 2005; Meijer, 2005). Het idee dat kindvolgend onderwijs beter is dan leerkrachtgestuurd onderwijs is nog steeds wijdverbreid (Stoep & Verhoeven, 2000). Reezigt vermeldt in haar artikel (2003) dat kinderen in groep 1 en 2 een groot deel van de tijd alleen of in groepjes doorbrengen zonder directe begeleiding van hun leerkracht en meer met *elkaar* praten dan met hun leerkracht. Reezigt benadrukt dat niet ontkend kan worden dat spel belangrijk is, maar dat leidsters en leerkrachten het spel kunnen verrijken door mee te spelen. Dat laatste gebeurt volgens Reezigt nog te weinig. Het versterken van de mondelinge communicatie in de vorm van spel zorgt ervoor dat doelgroepkinderen de extra aandacht krijgen die ze nodig hebben voor een gunstige taalontwikkeling. Volgens Leseman en Blok (2002) verwerven kinderen uit doorsneegezinnen de nodige kennis en vaardigheden door middel van spel en alledaagse gesprekken en een goed leesklimaat thuis. Alleen de doelgroepleerlingen missen dit soort leerervaringen voor een groot deel. Om deze kinderen een goede start te geven zijn voor- en vroegschoolse educatieve interventies noodzakelijk.

Andere factoren

We mogen echter niet vergeten dat de ontwikkeling van kinderen van veel meer factoren afhankelijk is dan van alleen het volgen van een kort, intensief programma. De invloeden vanuit thuis hebben een grote invloed op de taalontwikkeling. We mogen ook de sociaal-economische status van de ouders niet uit het oog verliezen. Turkse en Marokkaanse ouders hebben over het algemeen een lagere opleiding en een lager inkomen dan andere bevolkingsgroepen. Het opleidingsniveau van de ouders speelt een centrale rol bij de verklaring van verschillen in sociale en cognitieve competentie, concluderen Doesborgh en Driessen (2003). De onderzoekers constateren dat de keuze voor het Nederlands als thuistaal en het beheersingsniveau van het

Nederlands de verschillen tussen de mate van gevorderdheid van kinderen kunnen verklaren. Om de geboekte winst vast te houden is voor kinderen die thuis niet optimaal ondersteund worden een doorgaande lijn in hun onderwijs noodzakelijk (Inspectie, 2002; Reezigt, 2003; Doesborgh en Driessen, 2003).

Naast bovengenoemde factoren kan ook de groepssamenstelling waarin een kind les krijgt van invloed zijn. Een deel van de achterstand van allochtone leerlingen in groep 2 is toe te schrijven aan het feit dat zij op 'zwarte scholen' zitten (Westerbeek, 2003; Tesser & Iedema, 2001).

1.4 Effectiviteit in internationaal perspectief

Eind vorige eeuw zijn in verschillende landen voor- en vroegschoolse educatieve programma's ontwikkeld, ingevoerd en geëvalueerd. Voor- en vroegschoolse programma's kunnen we onderverdelen in instellings- en gezinsgerichte programma's. De eerste worden uitgevoerd op een kinderdagverblijf, peuterspeelzaal of basisschool (center-based), de tweede thuis (home-based). De meeste onderzoeken naar educatieve programma's zijn verricht in de Verenigde Staten. Al in de jaren zestig van de 20^{ste} eeuw zijn in alle staten van Amerika educatieve programma's in het kader van 'Head Start' (onder auspiciën van een gemeentelijke dienst of welzijnsorganisatie) ontwikkeld en uitgevoerd met het doel peuters en kleuters uit achterstandsmilieus te bereiken. Daarnaast zijn programma's ontwikkeld door universitaire instellingen en charitatieve organisaties (vaak een modelaanpak). Een bekend voorbeeld van een modelprogramma is High/Scope, beter bekend onder de naam Perry Preschool Project, waarvan het Nederlandse programma Kaleidoscoop is afgeleid. Enerzijds kunnen gunstige langetermijneffecten verwacht worden als vroegtijdige interventies gevolgd worden door goed onderwijs op de basisschool. Anderzijds wordt verondersteld dat langetermijneffecten ook pas later in de schoolloopbaan en beroeps carrière kunnen opduiken. De interventies in het High/Scope project richtten zich op kinderen in de leeftijd van drie en vier jaar en laten korte- en langetermijneffecten zien. Het onderzoek toonde kortetermijneffecten aan, maar toonde ook aan dat die na enige tijd uitdoefden (zie Schweinhart & Weikart, 1993, 1997). Op de lange termijn (in real life situations) zijn wel effecten geconstateerd (Schweinhart, 2005; Belfield e.a. 2006). Op veertigjarige leeftijd bleken degenen die aan het High/Scope programma hadden deelgenomen in vele opzichten het in maatschappelijk opzicht beter te doen dan de controlegroep. De High/Scope deelnemers kwamen minder vaak in aanraking met de politie, verdienden meer, hadden vaker de middelbare school afgemaakt, waren gezonder en gelukkiger in gezinsrelaties (voedden eigen kinderen beter op, minder drugsgebruik) dan de veertigjarigen uit de controlegroep. Bovendien werd er een verschil tussen mannen en vrouwen gevonden. Zo bleek uit het onderzoek dat 88% van de vrouwen uit de experimentele groep een 'high school' diploma hadden tegenover 46% van de vrouwen uit de controlegroep. De positieve uitkomsten op het verminderen van antisociaal gedrag is in ander onderzoek bevestigd (Larry e.a., 1988). In Europese landen zijn met name gunstige resultaten op korte termijn gevonden, terwijl langetermijngegevens op maatschappelijk gebied veelal ontbreken. Wat de effecten op korte termijn betreft noemt Reezigt (2003) Frankrijk, Duitsland en Engeland waar een positief verband is gevonden tussen voorschoolse opvang en latere taalvaardigheden. Recent onderzoek van Henry e.a. (2006) toont aan dat investeren in kinderen uit kansarme milieus door het bezoeken van 'prekinderdager' loont. In Engeland kennen wij het Effective Pre-School Education (EPPE)

project, een langlopend onderzoek van Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford en Taggart (2004), waar positieve samenhangen tussen voorschoolse opvang en intellectuele ontwikkeling zijn gevonden. Het EPPE-project onderzocht de effecten van voor- en vroegschoolse educatie op de ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van drie tot zeven jaar. Op zevenjarige leeftijd is er nog steeds sprake van een effect, maar minder sterk dan in de leeftijd van drie tot zeven jaar. De Britse onderzoekers vonden ook een verschil tussen doelgroepkinderen die een kwalitatief goede peuterspeelzaal (gemengde samenstelling) bezochten en doelgroepkinderen die dat niet deden. Uit internationaal onderzoek naar effecten van voor- en vroegschoolse programma's komt naar voren dat instellingsgerichte programma's doorgaans meer effect sorteren dan gezinsprogramma's (Blok & Leseman 1996; Leseman, e.a., 1998). Langetermijneffecten van combinatieprogramma's zoals het Syracuse Family Development Research Project, het Abecedarian Project, het Yale Child Welfare Project en het Houston Parent Child Development Centers Program blijken over de hele linie gunstig te zijn (Leseman & Blok, 2004).

De effecten zijn vaak sterker als de interventie vroeg aanvangt, op ten minste driejarige leeftijd (Campbell & Ramey, 1995).

In Nederland worden frequent in de onderbouw buitenlandse programma's gebruikt die gericht zijn op de preventie van leesproblemen. We noemen hier 'Reading Recovery'⁶ als een succesvolle interventie op jonge leeftijd. In 'Reading Recovery' is sprake van een één op één strategie en het project is onderzocht door het London Institute of Education (Hurry & Sylva, 1998; Sylva & Hurry, 1995). Zij vonden dat op de korte termijn leesproblemen bij kinderen door 'Reading Recovery' gereduceerd kunnen worden. Op de lange termijn heeft het alleen effect op kinderen die bij het begin van het onderzoek tot de slechtste lezers behoorden. Onderzoek naar Success for All (Slavin e.a., 1996) laat eveneens positieve effecten zien op lezen, zowel in de Engelse als Spaanse versies van het programma.

1.5 Effectiviteit in nationaal perspectief

De overheid besloot op advies van de Commissie Voorschoolse Educatie dat programma's instellingsgericht (bestemd voor instellingen als scholen en peuterspeelzalen) moesten zijn en een integrale educatieve aanpak moesten hebben, dat wil zeggen alle ontwikkelingsgebieden dekkend (Leseman & Cordus, 1994). De ministeries van OC&W en VWS hebben in 1994 twee instellingsgerichte VVE-programma's laten ontwikkelen voor peuters en kleuters: Piramide en Kaleidoscoop. Van de twee instellingsgerichte programma's zijn kortetermijneffecten gevonden (De Goede & Reezigt, 2002; Veen, e.a., 2000). Andere programma's die op veel basisscholen en peuterspeelzalen worden gebruikt zijn Startblokken/Basisontwikkeling⁷ en 'KO-Totaal'⁸. Onderzoek naar de implementatie en de effecten van Startblokken/Basisontwikkeling is onlangs afgerond en laten geen effecten op het cognitieve domein en op de taalontwikkeling zien (zie Veen e.a., 2006). Van KO-totaal zijn geen evaluatieresultaten bekend. In Nederland kennen wij naast de instellingsgerichte programma's ook gezinsgerichte programma's zoals Instapje, Opstapje, Opstap, Overstap en Stap Door⁹.

⁶ In Nederlandse Effectief Lerende Ondersteuningsprogramma (ELLO) is gebaseerd op "Reading Recovery".
⁷ Basisontwikkeling is een werkplan voor de onderbouw (4- tot 8-jarigen) gebaseerd op ontwikkelingsgericht onderwijs. Dit werkplan is uitgebreid met Startblokken voor peuters en de allerjongste kleuters (Janssen-Vos e.a., 2001).

⁸ KO-totaal is een educatief programma voor peuters en kleuters voor meertalige groepen (Croon e.a. 2001).

⁹ Op basis van informatie NIZW <http://www.ontwikkelingsstimulering.nl/smartsite>. Databank effectieve jeugdin interventies. De namen horen bij een serie programma's. Opstapje is voor 2- tot 4-jarigen, Opstap voor 4- 6-

Uit evaluatieonderzoek blijkt dat 'Opstap Opnieuw' (Marokkaanse en Turkse gezinnen) in de Turkse groep middelgrote effecten heeft op cognitieve vaardigheden (van Tuyl, Leseman & Rispen, 2001). Recent onderzoek naar 'Opstap' in Bos en Lommer (Veen, van der & Veen, 2004) bevestigt dat er effecten zijn waargenomen. Met name de doorstroming naar groep 3 is verbeterd in vergelijking met doelgroeppeerlingen die niet hebben deelgenomen aan 'Opstap Opnieuw'.

Leeswijzer

Bij de indeling van de hoofdstukken in dit rapport is rekening gehouden met de volgorde der vragen. Om antwoord te kunnen geven op de eerste onderzoeksvraag, moeten we meer weten over de achtergronden van SpelenderWijs. In hoofdstuk 2 zal nader ingegaan worden op het project en worden ook de doelstellingen en de werkwijze van SpelenderWijs kort beschreven. In hoofdstuk 3 volgt een beschrijving van de onderzoeksopzet. In de hoofdstukken 4 en 5 komen de resultaten van de vragenlijsten (interviews) en observaties aan de orde. In hoofdstuk 6 worden de resultaten op contextniveau beschreven. Tot slot wordt in hoofdstuk 7 ingegaan op de effecten van het project op de leerlingen. In hoofdstuk 8 worden de samenvatting en conclusies gepresenteerd.

jarigen en Overstap voor kinderen in groep 3. Dan zijn er ook nog programma's voor kinderen van 12-18 maanden (Instapje) en voor kinderen van groep 4 (Stap Door!). Opstap Opnieuw wordt ook wel gebruikt voor Opstap (zie voor effecten van Tuijl, 2002, 2004 en van Steensel, 2006).

2 HET PROGRAMMA SPELENDERWIJS

De gemeente Huizen heeft opdracht gegeven 'het Pilot-project' (zie hoofdstukken 1 en 6) te herschrijven tot een compleet VVE-programma voor 2- tot 6-jarigen (SpelenderWijs). Dit gebeurt in nauwe samenwerking met EDI Midden-Nederland, alsmede enkele scholen en peuterspeelzalen in Huizen. De ontwikkeling van het programma SpelenderWijs loopt grotendeels parallel met de experimentele invoering ervan op zeven basisscholen (locaties¹⁰) en drie (vier) peuterspeelzalen. Eén basisschool heeft de voorkeur gegeven aan een eigen invulling van SpelenderWijs.¹¹ Het programma SpelenderWijs rust op twee pijlers: a. 'Het ontwikkelingsgericht onderwijs' en b. 'Effectieve taalstimulering' (interactieve taalbegeleiding). Omdat deze elementen centraal staan in SpelenderWijs wordt er extra aandacht aan geschonken. In paragraaf 2.1 geven we allereerst een beschrijving van ontwikkelingsgericht onderwijs en in 2.2. van effectieve taalstimulering. Tot slot wordt het programma SpelenderWijs beschreven (2.3). In de laatste paragraaf wordt aandacht geschonken aan algemene en specifieke doelstellingen van SpelenderWijs (2.4).

2.1 Ontwikkelingsgericht onderwijs

Al in de jaren dertig van de twintigste eeuw is de grondslag voor ontwikkelend onderwijs gelegd door de Russische psycholoog Lev Vygotski (zie Van Parreren, 1995). De kerngedachte van Vygotski is dat de cognitieve ontwikkeling van een kind gebaseerd is op de geestelijke verworvenheden van de cultuur waarin het opgroeit. Hij wees op de rol van het eigen initiatief van het kind en het proces waardoor het kind zich de cognitieve instrumenten uit de cultuur eigen maakt. Het zich eigen maken of met andere woorden de verinnerlijking komt tot stand in de dialoog tussen volwassene en kind. Niet alleen in het gezin maar ook op de speelzaal en in de school kunnen de leidsters c.q. leerkrachten de kinderen helpen cognitieve instrumenten te veroveren. Onderwijs dat de nadruk legt op het verwerven van deze cognitieve instrumenten en werkwijzen is ontwikkelend onderwijs. Vygotski koppelde aan het concept van het ontwikkelende onderwijs het idee dat het onderwijs ook op de ontwikkeling vooruit moet lopen. Het onderwijs moet zich richten op de zone-van-naaste-ontwikkeling (zie Van Oers, 1995). Het moet zich richten op die cognitieve verrichtingen die het kind al wel samen met de leerkracht of in zijn eigen spelactiviteit kan uitvoeren, maar nog niet zelfstandig. De leerkrachten lokken leeractiviteiten uit en bieden vervolgens extra ondersteuning en hulp aan. De activiteiten vinden meestal plaats in het kader van een thema of project. De taak van de leidsters en de leerkrachten is het aanbieden van betekenisvolle activiteiten, blijven stimuleren van kinderen en vervolgens het verbeteren, verbreden en verdiepen van de handelingen. Het uitgangspunt is dat het onderwijsaanbod gekoppeld is aan activiteiten die aansluiten bij de leefwereld van het kind. De leidsters/leerkrachten werken het thema uit in deelonderwerpen en kiezen samen met de kinderen zinvolle activiteiten die de context vormen voor onderwijsleerprocessen. In het onderwijsaanbod (Janssen-Vos, 2000) staan vijf kernactivi-

¹⁰ We noemen hier om pragmatische redenen de locaties ook scholen. In het onderzoek zijn in 2002 verschillende locaties als aparte school opgenomen.

¹¹ De school werkt wel volgens de meeste principes van SpelenderWijs (interactieve taalbegeleiding en werkt thematisch) maar geeft de voorkeur aan thematisch werken volgens een gestructureerde methode. Laatstgenoemde school is al vanaf 1998 actief betrokken bij het Pilot-project 'Effectieve taalstimulering'.

teiten centraal en zijn met elkaar verweven. Later is daar nog een kernactiviteit aan toegevoegd. De zes kernactiviteiten zijn:

- 1) de spelactiviteiten,
- 2) constructieve en beeldende activiteiten,
- 3) gespreksactiviteiten,
- 4) lees- en schrijfactiviteiten,
- 5) rekenen en wiskundige activiteiten,
- 6) onderzoeksactiviteiten en erop uit.

Het ontwerpschema is doelbewust niet volledig uitgewerkt, teneinde de initiatieven en wensen van kinderen erin te verwerken.

2.2 Effectieve taalstimulering

Kinderen met een taalachterstand profiteren het meest van taalstimulering als de nadruk van het taalaanbod komt te liggen op de ontwikkeling en uitbreiding van de woordenschat, het werken aan woordvorming en het ontwikkelen van vaardigheden in luisteren en vertellen, en het ontwikkelen van verhaalbegrip. Verhallen en Walst (2001)¹² geloven vooral in de leerkrachten als het om verbeteringen van het taalonderwijs gaat. Ze gebruiken taal op elk moment van de dag in gesprekken met kinderen: individueel, in groepjes en klassikaal. De interactie in de klas is de basis voor kennisverwerving. Om in het vervolgonderwijs met enig succes de instructies en uitleg van leerkrachten te begrijpen, om samen te kunnen werken, teksten te kunnen schrijven is een zekere woordenschat noodzakelijk. Bij peuters kunnen de leidsters beginnen met vertellen en voorlezen. Met voorlezen kun je eigenlijk niet vroeg genoeg beginnen (Sulzby & Teale, 1991). Voorlezen is niet alleen belangrijk voor het scheppen van een gevoel van veiligheid, warmte en vertrouwen, maar door voorlezen leert het kind ook nieuwe begrippen en wordt zijn denkwereld vergroot. Voor jonge kinderen zijn prentenboeken geschikt omdat de voorgelezen tekst direct verbeeld wordt door de prenten, waardoor de ontluikende geletterdheid wordt bevorderd en omdat tekst en prenten vaak uitnodigen tot reactie wat weer stimulerend is voor de taalontwikkeling. In taalstimuleringsprogramma's voor peuters en kleuters wordt vaak gewerkt met prentenboeken. Prentenboeken vormen vaak het startpunt van projecten in peuter- en kleutergroepen (zie ook het onderzoek van Corvers e.a. 2004). Voorlezen met behulp van prentenboeken is ook een belangrijk instrument gebleken om het verhaalbegrip te ontwikkelen (kennis ontwikkelen over de opbouw van verhalen en (na) vertellen). Leidsters en leerkrachten nodigen kinderen uit te reageren op praatplaten en prentenboeken, dat kan het begin van een gesprek zijn. Goede gesprekken met kinderen vergroten weer het taalbegrip dat nodig is bij begrijpend lezen (Leseman & De Jong, 2000). Behalve prentenboeken lenen spelmomenten zich ook uitstekend voor een gesprek. De kwaliteit van het gesprek wordt bepaald door het soort vragen dat leidsters en leerkrachten stellen. Een goed gesprek betekent dat de kinderen zelf ook vragen durven en kunnen stellen en niet alleen de leerkracht of de leidster vraagt. Positieve effecten treden op wanneer de leerkracht of de leidster vragen stelt die niet alleen de taalontwikkeling, maar ook de denkontwikkeling van het kind stimuleren (DeTemple & Snow, 2001).

¹² Verhallen, M. & Walst, R. *'Handboek voor interactief taalonderwijs. Taalontwikkeling op school'*. Bussum, 2001.

Uit bovenstaande blijkt dat leidsters en leerkrachten bewust aandacht moeten schenken aan het ontwikkelen van algemene vaardigheden (metacognitie). De ontwikkeling van de algemene leervaardigheden verloopt voor een deel spontaan, maar kinderen leren ze ook van anderen. De algemene vaardigheden worden overgedragen door voordoen, geven van uitleg en van aanwijzingen bij het oplossen van problemen en door de kinderen op weg te helpen met vragen. Deze vormen van 'informele instructie' vinden vooral plaats tijdens het voorlezen aan kinderen, bij spelletjes en in gesprekken (Leseman, 1999).

2.3 SpelenderWijs

Het programma SpelenderWijs is nog in ontwikkeling. Het programma is gedacht als een eclectisch geheel waarin onderdelen van bestaande programma's worden opgenomen.¹³ Het in paragraaf 2.1 en 2.2 beschreven taalonderwijs (Vygotski, Verhallen en Leseman) is van eminent belang binnen SpelenderWijs. SpelenderWijs is een werkwijze en geen methode met uitgewerkte lessen. De ontwikkelaars hebben bij de opzet van SpelenderWijs kennis genomen van de tussendoelen van Verhoeven en Aarnoutse en van de kerndoelen van het basisonderwijs, maar niet nader beschreven. SpelenderWijs is in het bijzonder gericht op peuters en kleuters in achterstands-situaties en sluit aan bij de problemen in die groep door het geven van extra aandacht aan taal- en begripsontwikkeling. Het hoofddoel is het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands (zie Bulthuis & Bakker, 2004). Het programma is ontwikkelingsgericht en gebaseerd op neo-Vygostkiaantheorieën over de ontwikkeling van kinderen (zie Van Oers, 1995; Janssen-Vos, 2000).¹⁴ Voor het volgen van een aantal mogelijke leerlijnen, waarbij het ontwikkelingsproces van het kind voorop staat wordt verwezen naar Frank Bulthuis. Het programma-in-wording schrijft voor dat peuters tenminste *drie dagdelen* aanwezig moeten zijn. Afhankelijk van het lokale beleid (schoolsituatie en financiële mogelijkheden) wordt twee keer per week of meer gedurende een tijdspanne van een half uur in een kleine groep van vier á vijf leerlingen (op de peuterspeelzaal in groepjes van twee à drie) interactief taalaanbod gegeven. De groep is heterogeen samengesteld d.w.z. dat de groep niet alleen uit doelgroepkinderen bestaat. In de groep wordt vaak een 'meerwetende partner' opgenomen. Met deze activiteit werken leerkrachten gericht aan luister-, spreek- en gespreksvaardigheden rondom thema's en onderwerpen die kinderen belangrijk vinden. De leidster of leerkracht kan ook het spel gebruiken om belangrijke begrippen duidelijk te maken en om de communicatie te bevorderen. In SpelenderWijs wordt veel aandacht geschonken aan het vergroten van de woordenschat. In latere conceptversies van SpelenderWijs zijn enkele aanpassingen verwerkt. Zo wordt de aanpak van Verhallen en Walst gebruikt en voor de leidsters aangevuld met behulp van onderdelen uit 'de Taallijn VVE' van Sardes: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum. Hiertoe behoren drie onderdelen die voor de leidsters van groot belang zijn: 1) werken aan de woordenschat op de peuterspeelzaal, 2) gesprekken met peuters en 3) interactief voorlezen aan peuters.

¹³ De ontwikkelaars maken gebruik van de volgende bronnen: Taalbegeleiding van Frank Bulthuis, Kindvolgsysteem van Dick Memelink, ideeën en suggesties uit Ik & Ko, de materiaallijst van Piramide, Taalbegeleiding op school van Verhallen enz. en dit alles met een ontwikkelingsgericht accent: ontwikkelingsgericht werken/Basisontwikkeling van Frea Janssen-Vos.

¹⁴ SpelenderWijs is eveneens als aangegeven in het 'Werkplan Basisontwikkeling' (zie ook voetnoot 7) géén louter kindvolgend onderwijs, maar de leidster/leerkracht stuurt die ontwikkeling doelgericht aan.

De ontwikkeling van de kinderen wordt geregistreerd door middel van handelingsgerichte observaties en toetsen. Alle toetsen passen in het Cito-leerlingvolgsysteem voor de basisschool, dat ten behoeve van de peuters is uitgebreid met een peutervolgsysteem.

Voor het observeren en registreren heeft SpelenderWijs een 'eenvoudig model'¹⁵ ontwikkeld. Naast de registratie in het observatiemodel noteren leerkrachten waarneembaar gedrag en taaluitingen in het logboek. In principe observeren leidsters en leerkrachten dagelijks en ze noteren kort wat hen opvalt. Individuele gegevens en het werk van de kinderen worden systematisch verzameld in een portfolio. Met behulp van alle observatie- en toetsgegevens kan een taalbeeld van elk individueel kind en/of een taalbeeld op groepsniveau worden opgesteld. Aan de hand van deze taalbeelden kan vervolgens een taalstimuleringsplan worden ontworpen.

Leidsters en leerkrachten

SpelenderWijs hecht veel waarde aan interacties tussen leidsters/leerkrachten en kinderen enerzijds en tussen kinderen anderzijds. Leidsters en leerkrachten stimuleren een sensitief-responsieve omgangsstijl in groepen peuters en kleuters. Kwantiteit en kwaliteit van dergelijk taalonderwijs bepalen in belangrijke mate de vorderingen van het kind op taalgebied. De leidsters en leerkrachten letten goed op signalen van leerlingen en spelen daar actief op in.

SpelenderWijs hoopt een toegevoegde waarde voor de taalontwikkeling van peuters en kleuters te kunnen bieden door in de trainingen aandacht te besteden aan vaardigheden der leidsters en leerkrachten. Er dient sprake te zijn van een rijk en gevarieerd taalaanbod en de leidsters en leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun interacties met de kinderen. De interacties houden in: luisteren en praten, vertellen en vragen stellen, gesprekjes uitlokken en feedback geven. Dus niet alleen interactie door spontane activiteiten, maar ook geplande interactieactiviteiten. Het taalonderwijs moet van goede kwaliteit zijn en plaatsvinden in een rustige en veilige omgeving. Interactief taalonderwijs betekent sociaal, betekenisvol en strategisch leren. In SpelenderWijs wordt onderscheid gemaakt tussen het leren van taalvormen (b.v. begrippen) en het leren van taalgebruik¹⁶. In SpelenderWijs moeten leidsters en leerkrachten de vier ontwikkelingsfasen van het kind binnen het taalgebruik kunnen herkennen. De opeenvolging ligt niet vast. De fasen zijn: wennen, redzaamheid, omgangstaal en schools leren. De vormen van taalgebruik bij het kind zijn gericht op zelfhandhaving, sturen en rapporteren en in de laatste twee fasen komen daarbij voorspellen, logisch redeneren, projecteren en voorstellen. Bij het voeren van een gesprek met de kinderen worden vijf gesprekstechnieken gebruikt: oriënteren, uitbreiden (vervolgen, centreren en zelfcontrole), informeren, ondersteunen en afsluiten. Bovendien is het belangrijk dat de leerkrachten en de leidsters eerst het taalniveau van een kind schatten en vervolgens hun vragen daarop afstemmen, gedurende de interactie differentiëren en het gesprek gaande houden. Als uitgangspunt wordt genoemd dat in het onderwijs de Nederlandse taal wordt gesproken en de eigen taal van allochtone leerlingen (indien er een allochtone leerkracht is) alleen wordt gebruikt in de wenfase en in contacten met de ouders.

¹⁵ Het observatiemodel is onlangs gereviseerd en is als pilot uitgevoerd.

¹⁶ Voor het uitlokken van taalgebruiksdoelen (zie bijlage 'praktijkopdracht: 'Het zwarte poesje').

Als basis voor een goede taalontwikkeling van het kind moet er sprake zijn van een duidelijke structuur en moet een goede relatie tussen het kind en de leidster/leerkracht worden opgebouwd. SpelenderWijs gaat ervan uit dat kinderen leren in een betekenisvolle situatie en dat het onderwijs moet inspelen op de ervaringen van kinderen zelf. De leidsters en leerkrachten doen actief mee aan spelactiviteiten, stimuleren en helpen wanneer dat nodig is. Perioden waarin kinderen vrij kunnen spelen worden afgewisseld met perioden waarin leidsters/leerkrachten in een klein groepje met kinderen, door middel van 'uitgestelde aandacht', op een stimulerende manier met taal aan de slag gaan. SpelenderWijs biedt geen volledig uitgewerkt curriculum. Het programma geeft leidsters en leerkrachten richtlijnen voor het inrichten en het aankleden van het lokaal, geeft suggesties voor bruikbare materialen en verwijst daarbij naar de materiaallijsten van Piramide (van Kuijk, 2003). In de trainingen van SpelenderWijs wordt aandacht besteed aan het zelf bedenken van thema's door gezamenlijk acht basisthema's uit te werken. Deze acht basisthema's dienen uitsluitend als voorbeeld en ter ondersteuning. Bij het uitwerken van thema's dient het themaplanningsformulier gebruikt te worden.¹⁷ Ook het themaplanningsformulier is bedoeld als hulpmiddel. Belangrijk is dat een thema schriftelijk wordt voorbereid en dat alle acht ontwikkelingsgebieden aan bod komen in het activiteitenoverzicht. Aandachtspunt is daarbij de samenhang tussen de gekozen activiteiten. De leerkrachten en leidsters dienen bij de doelgroepkinderen vast te houden aan de woordenlijst in het themaplanningsformulier. Deze woordenlijst kan de SpelenderWijs-lijst zijn maar kan ook een lijst zijn die door de leidsters of leerkrachten is samengesteld. Belangrijk is dat geregistreerd wordt welke woorden gebruikt worden.

Het project SpelenderWijs kent een vaste dagindeling, waarin men het dagdeel begint en afsluit in de kring. Een dagschema wordt niet expliciet aangeboden, maar in de groepen 1 en 2 wordt het gebruik van dagritmekaarten aanbevolen. Het gebruik van foto's ter visualisering van een dagschema wordt eveneens aanbevolen.

Leidsters en leerkrachten die met SpelenderWijs gaan werken, krijgen een training afhankelijk van de vormgeving die men lokaal kiest. Normaal gesproken bestaat deze training uit zestien sessies, vier praktijkbezoeken (inclusief video) en praktijkopdrachten. De training, die een periode van twee schooljaren in beslag kan nemen, sluit af met een certificaat.

2.4 Algemene en specifieke doelstellingen van SpelenderWijs¹⁸

"SpelenderWijs heeft als doelstelling het realiseren van taalstimulering. De leidster/leerkracht sluit aan bij de activiteiten van de kinderen waarbij ze -aansluitend bij de individuele behoeften van de kinderen- hen op ogenschijnlijk spontane wijze stimuleert taal als instrument tot denken, begrijpen en communiceren te hanteren" (Jeurissen & Teding van Berkhout, 2003).¹⁹

¹⁷ De leidsters en leerkrachten gebruiken daarbij ter ondersteuning het boek 'De voeten van de kip schminken' (Bacchini e.a., 1998).

¹⁸ Bron: concept SpelenderWijs van Jeurissen en Teding.

¹⁹ Nog niet verschenen. De ontwikkeling heeft stilgelegen wegens ziekte van beide ontwikkelaars. Het meest recente voorstel is nu om een Handboek SpelenderWijs te maken (een praktische handreiking op basis van wat in de loop der jaren is samengesteld en ontwikkeld).

Algemene doelstellingen

VVE-doelstellingen:

- het programma is geschikt voor 2-jarigen en loopt door tot en met groep 2 van de basisschool;
- er is sprake van een gestructureerde didactische aanpak;
- er wordt gezorgd voor een intensieve begeleiding van de kinderen;
- het programma wordt verzorgd door daarvoor voldoende gekwalificeerd personeel van een instelling en;
- het programma wordt gegeven in een voorschoolse instelling en basisschool.

Specifieke doelstellingen 1

Kindgerichte doelstellingen:

- bij start groep 1 beheerst het kind de omgangstaal en kan de leertaal gebruiken in bekende situaties;
- bij start groep 3 hanteert 70% van de doelgroepkinderen de leertaal op niveau taalfase 4;
- bij start groep 3 functioneren leerlingen die 3½ jaar SpelenderWijs hebben gevolgd op Cito-Niveau C.

Specifieke doelstellingen 2

Leidster/leerkracht doelstellingen:

- creëren van rust en ruimte in de dagprogrammering ten behoeve van het voeren van taalstimuleringsgesprekjes met kinderen;
- thematisch werken a.d.h.v. het themaplanningsformulier;
- inrichten van themahoeken;
- werken met themahoeken;
- observatie van spel- en taalgedrag in dagelijks voorkomende situaties;
- bewuste hantering van regels en routine in de praktijk;
- kennis en inzicht hebben in verschillen tussen taalfunctie en taalvorm;
- vaststellen van de fase van (tweede)taalverwerving van (anderstalige) kinderen; uitlokken van uiteenlopende taaldoelen;
- samenstellen van een verslag naar aanleiding van verschillende gesprekjes als basis voor een taalbeeld;
- opstellen van een taalbeeld en een taalstimuleringsplan;
- ontwerpen van taalstimulerende activiteiten binnen het thema;
- uitvoeren van taalstimulerende activiteiten binnen het thema;
- organisatie van de werkzaamheden zodat regelmatig met een klein groepje gewerkt kan worden;
- verzorgen van taalaanbod op maat met behulp van concreet materiaal en prentenboeken;
- differentiatie van taalaanbod naar niveau en behoefte van de kinderen;
- het verzorgen van een passend taal- en activiteitenaanbod voor de hele groep, dat tegemoet komt aan de verschillende behoeften van de kinderen;
- het voeren van taalstimuleringsgesprekjes met kinderen;
- het voeren van uitwisselingsgesprekken in de kleine groep, gericht op taalverwerving;
- systematisch werken aan woordenschatontwikkeling; opbouwen van een hecht netwerk van woordvormen en betekenissen;
- het benutten van spel voor taalstimulering."

3 METHODE VAN ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methode van onderzoek. Veel van de dataverzameling is in eerdere jaren uitgevoerd en uitvoerig besproken in tussenrapportages. In dit eindverslag zal alleen gebruik gemaakt worden van de meest recente informatie en zal alleen vergelijkenderwijs verwezen worden naar eerdere informatie. In de hierop volgende hoofdstukken wordt tevens kort ingegaan op de methode van onderzoek en de daarvoor gebruikte instrumenten. In dit hoofdstuk bespreken wij eerst de opzet van het onderzoek in de gemeente Huizen (3.1). In paragraaf 3.2 wordt de uitvoering van het onderzoek beschreven. In de daaropvolgende paragrafen staan wij stil bij de onderzoeksuitvoering en wordt een beschrijving gegeven van de gebruikte instrumenten en uitgevoerde analyses (3.3). In paragraaf 3.4 geven wij informatie over de samenstelling der onderzoeksgroepen. Daarna wordt in paragraaf 3.5 ingegaan op de doorstroming van de Huizense kinderen. Tot slot in paragraaf 3.6 worden de gemaakte vergelijkingen beschreven.

3.1 Onderzoeksopzet

De opzet van het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt is niet wezenlijk anders dan die van de tussentijdse evaluatieonderzoeken (Reezigt, 2002; De Jong-Heeringa, 2003, 2004).

Het onderzoek in de gemeente Huizen is longitudinaal van opzet en beslaat in eerste instantie een periode van vier jaren (2002-2005)²⁰. Het onderzoek betreft de speelzalen en basisscholen die aan het project deelnemen en de kinderen die in het project betrokken worden. In de periode 2002-2005 namen zeven basisscholen deel, waarvan drie al meer ervaring met het project hadden opgedaan (eerste tranche) dan de andere vier basisscholen (tweede tranche). Daarnaast deden drie (vier)²¹ peuterspeelzalen mee met in totaal zeven groepen peuters. Er waren maximaal vijftien peuters per groep. Niet alleen de allochtone, maar ook de autochtone kinderen van laag opgeleide ouders en de overige kinderen die de speelzalen en scholen bezoeken namen deel aan het onderzoek.

De longitudinale opzet van het onderzoek maakt het mogelijk om cohorten peuters te volgen gedurende de voor- en voerschoolse periode (die drie jaar in beslag neemt), en de periode daarna in de hogere leerjaren van de basisschool. De kans bestaat dat een deel van de peuters na de peuterspeelzaal niet doorstroomt naar een SpelenderWijs basisschool in de gemeente Huizen. Dat betekent dat bepaalde gegevens onvolledig kunnen zijn. Om dit gebrek deels te compenseren is in 2002 ook een kleutercohort gevolgd. Bij deze kinderen is namelijk veel minder uitval te verwachten.

Medio 2002 is de beginsituatie van alle kinderen die op dat moment als peuters en kleuters in groep 1 zitten vastgesteld. Deze peuters en kleuters zijn vervolgens zo lang mogelijk door middel van jaarlijkse metingen gevolgd. In het schema (zie tabel 3.1) is de eerste, vanaf 2002 te onderzoeken groep met een A aangegeven. De peuters uit groep A kunnen gevolgd worden tot het einde van groep 3, de kleuters uit dezelfde groep tot eind groep 4.

²⁰ Een vervolgonderzoek wordt verricht in de periode van 2005-2007.

²¹ Op de vierde peuterspeelzaal zitten alleen allochtone peuters. Deze speelzaal valt onder Stichting Welzijn, afdeling integratie. De derde en vierde speelzaal zitten in dezelfde ruimte met dezelfde leidsters. Alleen de peuters van de vierde speelzaal komen 's middags, maar mogen voor één dagdeel naar de ochtendspeelzaal (meer autochtone leerlingen).

In de opeenvolgende jaren is steeds opnieuw een cohort peuters aan het onderzoek toegevoegd en zijn peuters en kleuters vervolgens weer zo lang mogelijk door middel van jaarlijkse metingen gevolgd. De resultaten van de peuters die in 2005 zijn getoetst zijn niet gebruikt in de analyses voor dit eindrapport.²²

De cohorten zijn overigens gedeeltelijk met elkaar vermengd, omdat kleuters op hun verjaardag naar de kleuterschool gaan en daarom langer dan een jaar in groep 1 zitten of bijvoorbeeld omdat zij kleuterschoolverlenging hebben gekregen.

Tabel 3.1 *Opbouw van de cohorten in het onderzoek*

Meting medio 2002	Meting medio 2003	Meting medio 2004	Meting medio 2005
A. Peuters	B. Peuters	C. Peuters	D. Peuters
A. Kleuters gr. 1	A. Kleuters gr. 1	B. Kleuters gr. 1	C. Kleuters gr. 1
	A. Kleuters gr. 2	A. Kleuters gr. 2	B. Kleuters gr. 2
		A. Leerlingen gr. 3	A. Leerlingen gr. 3
			A. Leerlingen gr. 4

In het onderzoek naar de effecten van interventies zou idealiter een *controlegroep* uit de gemeente Huizen moeten worden opgenomen van kinderen en leidsters/leerkrachten die niets met het project te maken hebben. In Huizen is echter geen goede controlegroep beschikbaar die ook goed vergelijkbaar is met de experimentele groep. Daarom ligt het voor de hand om de effecten op kinderen in 2005 af te zetten tegen de normeringen die beschikbaar zijn bij gestandaardiseerde toetsen en waar mogelijk tegen gegevens die uit andere onderzoeken bekend zijn. In de tussenrapportages zijn de scores van de kinderen op taal en rekenen steeds vergeleken met de Cito-norm. In het onderhavige onderzoek is gebruik gemaakt van gegevens uit het databestand van lopend onderzoek van het GION van Doolaard en Bosker (2006)²³. Dit onderzoek betreft eveneens metingen in de onderbouwgroepen 1, 2 en 3, waarbij gebruik is gemaakt van dezelfde soort toetsen. In beide onderzoeken zijn de toetsen conform de Cito-handleidingen afgenomen. Hier kunnen vergelijkingen gemaakt worden tussen de resultaten van de SpelenderWijs-kinderen en de kinderen uit het onderzoek van Doolaard en Bosker (2).

Naast kinderen zijn ook de leidsters en leerkrachten in het onderzoek betrokken, evenals de Goa-leerkrachten²⁴.

Tenslotte maken de ontwerpers van het project, de begeleiders van Eduniek die ook de leidsters van speelzalen en de leerkrachten ondersteunen, deel uit van de onderzoeksgroep.

3.2 Onderzoeksuitvoering

Om de effecten over vier jaar te kunnen bepalen, heeft in het kader van dit onderzoek in het jaar 2002 de eerste meting plaatsgevonden bij peuters en bij kleuters in groep 1 (Reezigt, 2002). In het voorjaar van 2003, 2004 en 2005 zijn nieuwe groepen

²² In 2005 zijn opnieuw peuters getoetst. Maar van deze kinderen kunnen geen effecten op de langere termijn bepaald worden en zijn daarom in dit eindrapport buiten beschouwing gelaten.

²³ Het betreft een grootschalig en landelijk GION onderzoek van Doolaard en Bosker naar de effecten van groeps-grootte op de onderwijskwaliteit en ontwikkeling van leerlingen.

²⁴ De Goa-leerkracht werkt met een groepje kinderen als voorbereiding op het thema en altijd preventief. Het is in eerste instantie bedoeld als pre-teaching, maar re-teaching is er eveneens onderdeel van, zoals het herhalen van woorden en het aanleren van begrippen.

peuters en kleuters getoetst. Bij de peuters zijn de toetsen individueel afgenomen door de ambulante taalbegeleidster en bij de basisschoolleerlingen gebeurde dit groepsgewijs door testsassistenten. Alle afgenomen toetsen voor taal/lezen en rekenen maken deel uit van het Cito-leerlingvolgsysteem. De toetsen zijn voor kinderen niet belastend: zo nemen de peutertoetsen voor een kind hooguit een half uur per stuk in beslag. Dezelfde tijdsinvestering is gemoeid met de toetsen in de hogere leerjaren. Voor de afname van de toetsen is door het EDI Midden-Nederland een protocol opgesteld. De toetsen zijn afgenomen door ervaren toetsleiders (leidsters/leerkrachten) die gewend zijn aan peuter- en/of kleutergroepen. Op de peuterspeelzalen zijn alle aanwezige peuters van drie jaar en ouder getoetst. In groep 1 zijn alle aanwezige kleuters getoetst die meer dan drie maanden basisonderwijs hadden genoten. In het vervolg daarop zijn in principe alle aanwezige leerlingen uit de groepen 2, 3 en 4 getoetst. Daarnaast hebben leidsters en leerkrachten per kind informatie gegeven over de geboortedatum, de sekse, de etnische herkomst, de taal die het kind thuis spreekt en het leerlinggewicht (gewichtsfactor). Bovendien is van peuters informatie verstrekt over hun startdatum op de peuterspeelzaal en van kleuters over de peuterspeelzaal die zij hebben bezocht. Ook hebben leidsters en leerkrachten de werkhouding van ieder kind beoordeeld aan de hand van 16 stellingen. Deze stellingen zijn ontleend aan het leerlingprofiel dat gebruikt wordt in metingen van het Prima-cohortonderzoek (Driessen, Van Langen & Vierke, 2000). Inhoudelijk zijn de stellingen niet veranderd, maar wel zijn enkele formuleringen aangepast aan de leeftijdsgroepen die voor de leerlingen die in Huizen zijn getoetst gelden. De antwoordcategorieën die het Prima-cohort hanteert (beslist onwaar, onwaar, niet onwaar en niet waar, waar en beslist waar) zijn gehandhaafd.

In het schooljaar 2003/04 is in het najaar op drie peuterspeelzalen (zes groepen) en vijf scholen geobserveerd en vervolgens begin 2004 nog op twee scholen gedurende een dagdeel (samen 15 groepen). In het voorjaar van 2004 is nogmaals een bezoek gebracht aan vijf scholen en hebben de observatoren een uursobservatie uitgevoerd en hebben direct na afloop met de leerkrachten gesproken (De Jong-Heeringa, 2004). In het najaar is een *telefonisch interview* gehouden met de schoolbegeleiders van EDI Midden-Nederland (Eduniek).

In 2005/06 zijn opnieuw op alle in het onderzoek betrokken scholen *observaties* in de groepen uitgevoerd. Het ging hierbij om dertien groepen gedurende een half dagdeel. Bovendien is in het voorjaar van 2005 door de leerkrachten en leidsters een vragenlijst ingevuld. De vragenlijst is op advies van de stuurgroep²⁵ inhoudelijk iets veranderd. In het najaar is eveneens een *interview* gehouden met drie schoolbegeleiders (en/of ontwikkelaar, coördinator SpelenderWijs) van Eduniek.

3.3 Meetinstrumenten en analyses

Toetsen en vragenlijsten: op leerlingniveau

Voor de verzameling van gegevens bij leerlingen is hetzelfde instrumentarium gebruikt als voorgaande jaren (Reezigt, 2002; De Jong-Heeringa, 2003, 2004). In 2005 zijn daaraan toegevoegd de toetsen voor leerlingen van groep 4. In alle groepen is gebruik gemaakt van hetzelfde instrument om de werkhouding te bepalen. De vragenlijst 'Werkhouding' is ontleend aan het Prima-cohortonderzoek. De gebruikte

²⁵ De stuurgroep bestaat uit schoolleiders van basisscholen, vertegenwoordigers vanuit Welzijn (peuterspeelzalen), de gemeente en een vertegenwoordiger van Eduniek.

toetsen zijn ontwikkeld door deskundigen en zijn ontleend aan het Cito-leerlingvolgsysteem. De toetsen 'Taal' en 'Ordenen', De 'Drie-Minuten-Toets' (DMT), 'Lezen met Begrip' en 'Rekenen-Wiskunde'. Van al deze toetsen zijn normeringtabellen beschikbaar. De Cito-toetsen 'Taal' en 'Ordenen' kennen aparte versies voor peuters, jongste en oudste kleuters. De peutertoetsen 'Taal' en 'Ordenen' zijn ontwikkeld door het Cito (Van Kuyk, 2000). Beide toetsen zijn bedoeld voor peuters van drie jaar en ouder. De Kleutertoetsen 'Taal' en 'Ordenen' zijn eveneens afkomstig van het Cito (Van Kuyk, 1996, 1997). De toetsen kennen verschillende versies voor de jongste en de oudste kleuters. Bij de samenstelling van de Taaltoets is rekening gehouden met verschillende aspecten van de taalontwikkeling. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen het conceptueel bewustzijn en het metalinguïstisch bewustzijn (ontluikende geletterdheid). In het derde en vierde leerjaar van de onderbouw van de basisschool zijn eveneens toetsen afgenomen uit het Cito-leerlingvolgsysteem. Groep 3 staat in het teken van het verwerven van de basisvaardigheden van het lezen. Daarom zijn op het gebied van het technisch lezen de DMT afgenomen en uit het pakket 'Lezen met Begrip' de toets 'Schaal Betekenisrelaties' (SBR). In groep 4 zijn dezelfde toetsen (DMT en SBR) afgenomen conform de handleiding van het Cito. Vandaar dat in groep 4 de M4 van de SBR is afgenomen (afnamemoment medio groep 4) en niet de E4 (toets voor het afnamemoment eind groep 4). De scores op beide toetsen worden omgezet in een score op dezelfde schaal. Dat maakt het mogelijk de scores van eenzelfde leerling op verschillende momenten en op verschillende toetsen behaald met elkaar te vergelijken. De SBR geeft een algemeen beeld van de vorderingen in begrijpend lezen in de aanvangsfase van het leesonderwijs. Betekenisrelaties hebben betrekking op inhoudelijke verbanden tussen delen van de tekst. De E3 bestaat uit 27 vierkeuze-items. De M4 bestaat uit 30 items. De toets is ontwikkeld door Ludo Verhoeven (1997). De DMT (Verhoeven, 1995) meet de vaardigheid in technisch lezen. Het toetsmateriaal omvat drie leeskaarten met elk drie versies. Op alle scholen zijn alle drie leeskaarten (versie C) afgenomen. De DMT is een leessnelheidstoets; in een minuut moeten leerlingen zoveel mogelijk woorden van een kaart oplezen. Elke kaart bestaat uit specifieke woordtypen. Met de DMT kan vastgesteld worden hoe goed een leerling losse woorden van uiteenlopende moeilijkheidsgraad kan verklanken. De DMT wordt individueel afgenomen.

Voor het meten van de ontwikkeling op het gebied van rekenen is de toets 'Rekenen-Wiskunde' E3 en E4 afgenomen. De toetsen bestaan uit twee delen en meet basale declaratieve en procedurele kennis op het gebied van rekenen en is ontwikkeld door Jan Janssen e.a (2000).

Alle toetsen van het Cito bieden de mogelijkheid om de ruwe scores die kinderen behalen met behulp van omzettingstabellen te wijzigen in vaardigheidsscores. Het bepalen van deze vaardigheidsscore is noodzakelijk om de scores van verschillende toetsmomenten met elkaar te kunnen vergelijken. De toetsen bieden ook de mogelijkheid om de scores van de kinderen te vergelijken met een grote groep kinderen, de normgroep genaamd. Deze normgroep is representatief voor alle kinderen in de betreffende leeftijdsgroep. Aan de hand van de vaardigheidsscores van de peuters en basisschoolleerlingen kunnen dan de normscores worden berekend. Voor de twee taaltoetsen in groep 3 zijn overigens ook normscores voor een vergelijkingsgroep van allochtone leerlingen bekend.

Observaties: op leerkracht en leerlingniveau

Omdat niet alle variabelen zich goed lenen voor meting door interviews, zijn observaties in groepen van peuterspeelzalen en basisscholen uitgevoerd. Bij de observaties is gebruik gemaakt van twee instrumenten, die zijn ontwikkeld door Reezigt (1999) en getest in verschillende onderzoeken: een low-inference tijdsregistratie-instrument en een high-inference beoordelingsschaal. De beoordelingsschaal is voor de gemeente Huizen in overleg met het EDI Midden-Nederland aangepast aan het project SpelenderWijs. Drie onderdelen uit de beoordelingslijst zijn gebruikt om een implementatiemaat vast te stellen. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de observatiemethode hoofdstuk 5.1.

Vragenlijsten: op school- en leerkrachtniveau

In 2005 is gebruik gemaakt van vragenlijsten om gegevens bij leidsters en leerkrachten en de intern begeleider te verzamelen. Bij de constructie is uitgegaan van een instrument dat ontwikkeld is door De Goede en Reezigt (2002). In de vragenlijst voor leidsters en leerkrachten zijn achtergrondvragen opgenomen, algemene vragen en vragen die meer specifiek gericht zijn op de implementatie van SpelenderWijs. Voor een deel zijn dezelfde vragen gebruikt die ook gevraagd zijn in interviews uit eerdere jaren. Omdat er behoefte bestond aan aanvullende informatie op schoolniveau is in het voorjaar van 2004 een vragenlijst voor schoolleiders opgesteld (n=8). Deze vragenlijst is ontwikkeld door Doolaard e.a. (2002) en aangepast voor het onderzoek in Huizen. Om de leerkrachten niet onnodig te belasten is in 2004 het interview kort gehouden. In totaal zijn in dat jaar vijftien gesprekken gevoerd met de leerkrachten. In de vragenlijst van de intern begeleiders (2005) c.q. leerkrachten van groep 3 en 4 is nadere informatie gevraagd betreffende de werkwijze in groep 3 en 4. Omdat de informatie nog niet compleet is worden de vragenlijsten verwerkt in de volgende rapportage. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de methode hoofdstuk 4.1.

Interviews: op leerkracht- en contextniveau

Bij de interviews is gebruik gemaakt van een interviewleidraad. Bij de constructie is uitgegaan van een soortgelijk instrument dat is ontwikkeld voor het onderzoek naar Amsterdamse Voorscholen (De Goede & Reezigt, 2002). De onderwerpen en vragen zijn ingekort en toegesneden op de Huizense situatie. De vragen voor de interviews zijn deels voorgestructureerd en deels open. Met de interviews zijn gegevens verzameld bij de projectontwikkelaar(s), schoolbegeleiders, GOA-leerkrachten, leidsters en leerkrachten. Informatie is verzameld over de achtergronden, de implementatie van SpelenderWijs, de visie van de betrokkenen, eventuele belemmeringen en de toekomst van SpelenderWijs.

Tabel 3.2 geeft een overzicht van gebruikte instrumenten waarmee gegevens zijn verzameld. Het verloop van de dataverzameling ziet er als volgt uit (zie tabel 3.2).

Tabel 3.2 *Bronnen van dataverzameling*

Informatie van	Wijze van dataverzameling	Tijdstip	Inhoud	Door wie
Leerlingen	Toetsen	Mei/juni 2002, 2003, 2004, 2005 Jan/feb 2005	Taal en Ordenen (peuters en kleuters). Rekenen/Wiskunde, DMT en SBR (gr 3/4) SBR (groep4)	Psz en BaO
Experts	Beschikbare documenten en checklist	Najaar 2003	Beoordelingskader VVE	Werkgroep
Extern deskundige	Open interview (oriënterend gesprek)	Voorjaar 2003	Taalbegeleiding Peuters en Kleuters	SLO
Projectontwikkelaars	Open interview Telefonische interviews	Najaar 2003 Najaar 2004 Najaar 2005	Ontwikkeling SpelenderWijs Stand van zaken, training en knelpunten	EDI/ Edu-niek
Schoolleiders/ Intern Begeleiders	Vragenlijst Telefoongesprek Vragenlijst	Najaar 2004 Najaar 2005 Najaar 2005	Beleid en formatie Schoolkenmerken Diagnostische cyclus	BaO
Schoolbegeleiders	Open interviews Telefonische interviews	Najaar 2003 Najaar 2004 Najaar 2005	Ontwikkeling SpelenderWijs Stand van zaken, training en knelpunten	EDI/ Edu-niek
GOA-leerkrachten	Open interviews Observaties	Voorjaar 2003 Najaar 2004/05	Taalbegeleiding. Interacties doelgroepjes	BaO
Leidsters/ ambulante taalbegeleider	Open Interview Telefoongesprekken Checklist Leerling-profiel Observaties	Najaar 2003, 2004, 2005 Voorjaar 2004 Alle jaren Najaar 2003	Stand van zaken, training en knelpunten. Tijdsinvestering Werkhouding en achtergronden leerling Type activiteit, betrokkenheid, setting en interacties	Psz
Leerkrachten	Open en gesloten interviews Checklist Vragenlijsten Leerling-profiel Observaties	Najaar 2003 Voorjaar 2004 Najaar 2005 Alle jaren	Stand van zaken, training en knelpunten Tijdsinvestering en dubbele bezetting Stand van zaken, training en knelpunten Werkhouding en achtergronden leerling Type activiteit, betrokkenheid, setting en interacties	BaO

Analyses

Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen naar effecten van het project in de gemeente Huizen op de taalontwikkeling van peuters en kleuters op de korte en lange termijn zijn beschrijvende statistieken (frequenties en kruistabellen) en is de methode van variantieanalyse gebruikt. Ook zijn regressie- en correlatie analyses uitgevoerd en is de t-test gebruikt om verschillen in gemiddelden te toetsen. Er worden drie bestanden met gegevens gebruikt in dit onderzoek.

3.4 Samenstelling onderzoeksgroepen Huizen

Beschrijving onderzoeksgroep: op schoolniveau

Aan het onderzoek nemen zeven scholen deel. In tabel 3.1 worden de scholen gepresenteerd aan de hand van een aantal belangrijke variabelen, namelijk de grootte van de school, de etnische samenstelling en de prestaties zoals uitgedrukt op de Cito-eindtoets.

Tabel 3.3 *Schoolgrootte, gemiddelde percentage doelgroepkinderen, percentage anderstaligen en de gemiddelde Cito-eindscore over drie jaar, uitgesplitst naar scholen.*

School	Schoolgrootte	Percentage doelgroepkinderen	Percentage anderstaligen	Cito-eindscore
A	150-350	22,9%	12,8%	535,6
B	150-350	37,0%	37,5%	533,1
C	<100	98,6%	95,7%	531,0
D	150-350	15,9%	14,5%	538,8
E	<100	29,7%	23,5%	529,0
F	> 350	14,9%	13,0%	536,0
G	150-350	18,8%	18,7%	532,3

In de tweede kolom is de schoolgrootte van elke school gecategoriseerd. De schoolgrootte is bepaald aan de hand van gegevens die verstrekt zijn door de schoolleiders (vragenlijst) of intern begeleider. De scholen C en E betreffen beide locaties met weinig leerlingen. In de derde en vierde kolom is voor elke school het percentage doelgroepkinderen en het aantal anderstalige kinderen opgenomen. De gegevens zijn afkomstig uit de vragenlijst voor de leerkrachten waarin gevraagd is naar de gewichtsfactor en de thuistaal. Allereerst is het percentage doelgroepkinderen op schoolniveau voor alle vier schooljaren apart vastgesteld. Daarna is het gemiddelde percentage van vier jaar berekend zoals in kolom drie is te zien. In de vierde kolom staat het percentage anderstaligen vermeld. Kinderen die thuis geen Nederlands spreken, maar in een klas zitten waar veel kinderen zitten die goed Nederlands spreken hebben daar voordeel van (Westerbeek, 2003). Tot slot is in 2005 informatie verzameld over de schoolscores op de Cito-eindtoets voor groep 8 over de laatste drie jaar en vervolgens gemiddeld.

Beschrijving onderzoeksgroep peuters

Wat de peuters betreft zijn in 2002 van vijf en in 2003, 2004 en 2005 van vier (zes)²⁶ 'peuterspeelzalen' gegevens verzameld (zie tabel 3.4).

²⁶ In 2005 zijn i.v.m. een vervolgstudie ook peuters van twee nieuwe SpelenderWijs-peuterspeelzalen getoetst. Deze scores worden niet in dit eindrapport vermeld.

Tabel 3.4 *Aantal en percentage peuters, uitgesplitst naar peuterspeelzalen*

Peuterspeelzaal	2002		2003		2004		2005	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	25	43.1%	20	25.6%	19	23.5%	12	19,4%
B	19	32.8%	33	42.3%	33	40.7%	23	37,1%
C	7	12.1%	16	20.5%	25	30.9%	21	33,9%
D	6	10.3%	9	11.5%	4	4.9%	6	9,7%
E ²⁷	1	1.7%						
Totaal	58	100.0%	78	100.0%	81	100.0%	62	100,0%

*Beschrijving onderzoeksgroep: jongste en oudste kleuters*Tabel 3.5 *Percentage jongste en oudste kleuters, uitgesplitst naar scholen*

School	Jongste kleuters				Oudste kleuters		
	2002 N=179	2003 N=140	2004 N=173	2005 N=146	2003 N=141	2004 N=123	2005 N=135
A	24.0%	28.6%	22.5%	15.1%	12.1%	22.8%	21.5%
B	14.5%	10.7%	19.7%	19.9%	9.2%	10.6%	14.1%
C	2.2%	6.4%	5.2%	3.4%	3.5%	8.1%	5.9%
D	14.5%	12.1%	12.7%	15.1%	18.4%	12.2%	14.8%
E	7.3%	5.7%	7.5%	8.2%	8.5%	4.1%	6.7%
F	24.0%	22.9%	21.4%	25.3%	31.9%	27.6%	23.7%
G	13.4%	13.6%	11.0%	13.0%	16.3%	14.6%	13.3%
Totaal	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*Beschrijving onderzoeksgroep: groep 3 en 4*Tabel 3.6 *Percentage leerlingen groep 3 en 4, uitgesplitst naar scholen*

School	Groep 3 2004		Groep 3 2005		Groep 4 2005	
	N	Percentage	N	Percentage	N	Percentage
A	18	12.6%	29	24,4%	16	12.7%
B	13	9.1%	12	10,1%	13	10.3%
C	6	4.2%	9	7,6%	6	4.8%
D	25	17.5%	17	14,3%	24	19.0%
E	12	8.4%	5	4,2%	10	7.9%
F	47	32.9%	29	24,4%	39	31.0%
G	22	15.4%	18	15,1%	18	14.3%
Totaal	143	100.0%	119	100,0%	126	100.0%

Samenstelling onderzoeksgroep: op leerlingniveau

In tabel 3.7 wordt een totaaloverzicht gegeven van alle leerlingen (ook de doorstroom-leerlingen) in het onderzoek van 2002-2005.

²⁷ In 2002 is slechts één peuter van peuterspeelzaal E getoetst. De peuterspeelzaal is opgeheven.

Tabel 3.7 *Overzicht van het aantal kinderen in het onderzoek*

	Psz	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Totaal
Jaar 2002	56 (58)	179				235 (237)
Jaar 2003	78	140	141			359
Jaar 2004	81	173	123	143		520
Jaar 2005	62	146	135	119	126	588
Totaal	277 (279)	638	399	262	126	1702 (1704)

3.5 Doorstroming peuters en kleuters

De doorstroming van de leerlingen uit verschillende cohorten wordt met pijltjes aangegeven.

Zie tabel 3.8 voor de doorstroming van de leerlingen.

Tabel 3.8 *Overzicht doorstroming van kinderen in het onderzoek (P-cohort=peutercohort en K-cohort =kleutercohort)*

Deelname	2002			2003			2004			2005	
	groep	N		groep	N		groep	N		groep	N
P-cohort 2002	psz	58	→	groep 1	→		groep 2	→	11	groep 3	11
							groep 1	→	15	groep 2	15
K-cohort 2002	groep 1	178	→	groep 2	→	115	groep 3	→	109	groep 4	95
				groep 1	→	55	groep 2	→	56	groep 3	58
P-cohort 2003				psz	→	78	groep 1	→	30	→ groep 2	6
										groep1	23
kleuters nieuw				groep 1	→	74	groep 2	→	36	→ groep 3	28
							groep 1	→	30	→ groep 2	30
				groep 2	→	27	groep 3	→	26	→ groep 4	24
							groep 2	→	1	→ groep 3	2
P-cohort 2004							psz	→	81	→ groep 1	8
kleuters nieuw							groep 1	→	108	→ groep 2	79
										groep 1	22
							groep 2	→	16	→ groep 3	12
										groep 2	2
Totaal aantal doorstroomleerlingen in 2005											415

Tijdens de eerste meting in 2002 bestond de hele onderzoeksgroep uit 236 kinderen. Van deze kinderen maakten 178 deel uit van het kleutercohort en 58 kinderen van het peutercohort. Zoals altijd in longitudinaal onderzoek is sprake van uitval. Voor beide cohorten is tussen de eerste en de vierde meting 23% van de kinderen uitgevallen. Tussen de eerste en de tweede meting was dat 15% van alle ingestroomde kinderen. Dat percentage is in vergelijking met ander onderzoek laag. In de landelijke meting was de uitval tussen de eerste en de tweede meting 41% (Veen et al., 2000). In het onderzoek van De Goede en Reezigt (2002) bedroeg de uitval 16%, vergelijkbaar met de 15% uitval in Huizen. Kijken we echter naar het percentage peuters dat tussen de eerste en tweede meting in Huizen is uitgevallen dan komen we hoger uit. Tussen de eerste meting in 2002 en de tweede meting in 2003 bleek van de peutercohort 50% te zijn uitgevallen of niet getoetst (n=28). Dit is niet geheel onverwacht omdat de peuterspeelzalen

in Huizen lang niet altijd in pandig zijn. Peuters van de peuterspeelzaal 't Boketorretje gaan bijvoorbeeld naar verschillende basisscholen in Huizen.

Bij elke meting valt per meting in de kleutercohort ongeveer 4% uit (totaal tussen de eerste en laatste meting 14%). Van het tweede cohort gestart in 2003 is de uitval in het peutercohort erg hoog (63%). Tussen de eerste en laatste meting is in totaal ongeveer 24% uitgevallen. Van alle doorgestroomde kinderen zijn bij de laatste meting 415 kinderen in 2005 getoetst. Het aantal doorstroomkinderen dat voor analyse over de eerste drie jaren beschikbaar is komt hoger uit namelijk op 451 kinderen. In tabel 7.5 wordt een overzicht gegeven van de 451 doorgestroomde leerlingen uitgesplitst naar etniciteit per school.

Tabel 3.9 *Samenstelling van de doorstroomgroep naar etnische herkomst, uitgesplitst naar scholen*

School	Ned	Marok	Turks	Sur	Antill	Overig allochtoon	Gemengd all/Ned allochtoon	Gemengd allochtoon	Totaal
A	73	7	2			4	4		90
B	37	12	2	1	1	5	1	3	62
C		19				8			27
D	52	8	3			1	1		65
F	23	5	1				3		32
G	92	8	1			3	6	4	114
H	48	1	1			1	7	3	61
Totaal	325	60	10	1	1	22	22	10	451

De tabel laat zien dat ongeveer dertig % van de doorstroomkinderen een allochtone achtergrond heeft. De grootste groep allochtone kinderen betreft de Marokkaanse kinderen. Zij zijn verreweg in de meerderheid.

3.6. Uitgevoerde vergelijkingen

In het onderhavige onderzoek vergelijken we binnen Huizen zelf en maken een vergelijking met een normgroep. Tenslotte maken we zoals eerder gezegd gebruik van een grootschalig GION-onderzoek naar klassenverkleining. Het GION-onderzoek naar klassenverkleining is een landelijk onderzoek en uitgevoerd in dezelfde groepen van de basisschool als het Huizense onderzoek, en voor een groot deel zijn dezelfde toetsen afgenomen bij de leerlingen. Aan dit onderzoek van Doolaard en Bosker hebben 18.115 leerlingen deelgenomen afkomstig van 211 scholen. Behalve schoolprestaties zijn ook achtergrondkenmerken zoals leeftijd, sekse en gewichtsfactor in dit onderzoek geïnventariseerd. In dit landelijk onderzoek zijn in drie achtereenvolgende jaren 2003, 2004 en 2005 metingen verricht bij cohorten leerlingen. Voor een uitgebreide beschrijving van dit onderzoek en de gehanteerde onderzoeksinstrumenten verwijzen we naar Doolaard en Bosker (2006). In het onderzoek van Doolaard en Bosker worden geen peutermetingen verricht, waardoor kinderen niet vanaf drie/vier jaar gevolgd kunnen worden. Bovendien zijn leerlingen slechts drie jaar gevolgd hetzij vanaf groep 1 hetzij vanaf groep 2. Terzijde merken we op dat ook voor de leerlingen uit dit grootschalige landelijke onderzoek geldt, dat een deel van hen aan een VVE-programma zal hebben deelgenomen.

De meest ideale onderzoeksopzet zou een experimentele groep en een equivalente controlegroep in de gemeente Huizen zelf zijn geweest. Het was echter niet mogelijk een geschikte controlegroep te vinden aangezien alle andere basisscholen in Huizen overwegend witte scholen zijn. Wat betreft de samenstelling weken deze scholen te veel af van de experimentele scholen. Om dit probleem het hoofd te bieden worden in dit onderzoek een aantal andere vergelijkingen uitgevoerd.

Vergelijking binnen Huizen

De allereerste vergelijking betreft die tussen de Huizense leerlingen onderling die geen, een SpelenderWijs of een reguliere peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht.

Vergelijking met een normgroep

De tweede vergelijking betreft het afzetten van de scores behaald door de Huizense leerlingen met de normgegevens van het Cito. Omdat de toetsen die in Huizen zijn afgenomen uit het Cito-leerlingvolgsysteem stammen is dit mogelijk. Het Cito heeft zelf ooit de volgende normindeling voorgesteld (zie tabel 3.10)

Tabel 3.10 *Normscores verdeeld in 5 niveaus*

Niveau	Omschrijving	Percentages
A	Goed tot zeer goed	±25% hoogst scorende kinderen
B	Ruim voldoende tot goed	±25% iets boven het gemiddelde scorende kinderen
C	Matig tot ruim voldoende	±25% iets onder het gemiddelde scorende kinderen
D	Zwak tot matig	±15% ruim onder het gemiddelde scorende kinderen
E	Zeer zwak tot zwak	±10% laagst scorende kinderen

In het resultatenhoofdstuk zullen we nagaan hoe de Huizense leerlingen in vergelijking met deze Cito-normen scoren, waarbij op voorhand zij opgemerkt dat deze normering wel enigszins gedateerd is (ca. 10 jaar oud).

Vergelijking door precisiematching

Tenslotte hebben we de leerlingen uit het onderzoek van Doolaard en Bosker gebruikt om bij elke Huizense leerling precies één leerling te vinden die er zo goed als mogelijk op lijkt. Voor deze zogenaamde matchingprocedure is gebruik gemaakt van het volledige bestand van 18.115 leerlingen. Bij deze vergelijking worden paren van leerlingen gevormd (één leerling uit Huizen en één daarop sterk gelijkende leerling uit het onderzoek van Doolaard en Bosker). Bij de matchingprocedure is om de toename in taalvaardigheid te kunnen bepalen de score op de toets Taal die de kinderen eind groep 1 behaalden als eerste matchingvariabele ingevoerd. Vervolgens zijn daaraan toegevoegd de samenstelling van de scholen in twee strata (alleen grijs en wit), de leeftijd, het geslacht en de gewichtsfactor van het kind. De basisscholen uit Huizen zijn gecategoriseerd als grijs. Het onderscheid tussen grote en kleine scholen is hier niet relevant en daarom niet verdisconteerd. Zoveel mogelijk is getracht op alle variabelen perfect te matchen. Als matchingvariabele is ook 'stratum grijze school' ingevoerd omdat uit onderzoek is gebleken dat de vraag of een kind een grijze of witte scholen bezoekt van invloed kan zijn op de ontwikkeling van het kind. De gewichtenleerlingen op grijze scholen zijn het best vergelijkbaar met de Huizense situatie, waar uitsluitend grijze en één zwarte school aan het experiment deelnemen. Vervolgens hebben wij gemeend de leeftijd als matchingvariabele op te nemen omdat op

de kleuterleeftijd de verblijfsduur op de school een rol speelt en voor verschillen in scores kan zorgen. Het geslacht is ingevoerd omdat jongens, zoals uit de meeste onderzoeken naar voren komt, op taal slechter presteren dan meisjes en op rekenen/wiskunde beter dan meisjes.

De rationale is nu dat leerlingen van een paar op elkaar gelijken en dat een verschil in ontwikkeling op het conto van hun onderwijsomgeving (al dan niet SpelenderWijs) kan worden geschreven.

4 RESULTATEN VRAGENLIJSTEN EN INTERVIEWS

Implementatie SpelenderWijs

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de implementatie van SpelenderWijs door leidsters en leerkrachten besproken. Hierbij zullen ook de randvoorwaarden besproken worden. Onder 'randvoorwaarden' wordt alles verstaan wat nodig is om dit programma met succes te implementeren. Hiervoor is gebruikgemaakt van de interviews en gegevens uit de geretourneerde vragenlijsten. Na een korte bespreking van de methode (4.1) zal aandacht besteed worden aan de resultaten van de interviews en vragenlijsten. De achtergronden van de 'SpelenderWijs-Voorschool' zoals groeps-grootte, frequentie peuterspeelzaalbezoek, samenwerking peuterspeelzalen en basisscholen, ouderparticipatie, instroom, doorstroom en doorgaande lijn in de 'SpelenderWijs-Voorschool' en opleiding en nascholing der leidsters en leerkrachten zullen eveneens nader worden belicht (4.2). In de daaropvolgende paragrafen zal aandacht worden besteed aan de adoptie- en implementatiefase (4.3) en tot slot aan de feitelijke implementatie (4.4) in de groepen. Hier komen aan de orde de contacten met de ouders, de speelleeromgeving, de pedagogische/didactische aanpak, de bruikbaarheid van het programma in de visie van de leidsters en leerkrachten, de door hen gepercipieerde effecten, en tot slot de samenhang tussen enerzijds hun werkervaring en opleiding en anderzijds de mate van implementatie.

4.1 Methode

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van kwalitatieve en van kwantitatieve gegevens die in het schooljaar 2003/04 verkregen zijn via interviews met en vragenlijsten van schoolleiders, leidsters/leerkrachten en Goa-leerkrachten. De interviews vonden plaats in september 2003 en het voorjaar van 2004, direct na de observaties.²⁸ Alle peuterspeelzalen en basisscholen kregen voorafgaande aan de interviews een interviewleidraad toegestuurd.

Daarnaast zijn, om meer inzicht te krijgen in de feitelijke implementatie, in mei 2005 vragenlijsten verstuurd naar de contactpersonen van de peuterspeelzalen en basisscholen. Deze lijst is ter beoordeling eerst voorgelegd aan de stuurgroep²⁹ en is vervolgens op grond van haar advies aangepast en verbeterd. In 2005 zijn bovendien alle contactpersonen van de speelzalen en scholen telefonisch benaderd. Hen is toen uitgelegd dat alle leerkrachten c.a. van de peuter- en kleutergroepen geacht werden deze lijst in te vullen; dus ook de Goa-leerkrachten en de onderwijs- of klas-senassistenten voor zover die vaste taken hebben. Van de 40 vragenlijsten zijn er 32 geretourneerd, terwijl van één school geen gegevens werden ontvangen. Dit is een respons van 80%.

Bij het opstellen van de vragenlijsten is gebruikgemaakt van de instrumenten uit het onderzoek naar Amsterdamse Voorscholen (De Goede & Reezigt, 2002). In dat onderzoek zijn afzonderlijke vragenlijsten ontwikkeld voor leidsters en leerkrachten, die met Piramide of Kaleidoscoop werkten. Uit deze twee lijsten is een lijst geconstrueerd, die is toegesneden op de Huizense situatie.

²⁸ Voor de resultaten van de interviews verwijs ik naar eerdere rapportages (De Jong-Heeringa, 2003, 2004)

²⁹ Zie voetnoot 25

In het inhoudelijke gedeelte van deze Huizense lijst zijn vragen opgenomen waarvan de variabelen niet enkelvoudig maar samengesteld gemeten kunnen worden. Voor het meten van deze variabelen is gebruik gemaakt van schalen. De score is dan een som- of totaalscore. De schalen zijn in eerder onderzoek reeds getest (De Goede & Reezigt, 2002; De Jong-Heeringa & Reezigt, 2003). De negatief geformuleerde items zijn omgezet in positieve. Alvorens overgegaan is tot het berekenen van de somscores zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd. Doel was om de onderlinge samenhang met de andere items te toetsen (zie tabel 4.1).

Tevens zijn de scores op gesloten vragen voor de vergelijkbaarheid teruggebracht tot waarden tussen 0 en 1. Vijfpuntsschalen zijn gehercodeerd naar 'nooit' (0), 'zelden' (.25), 'geregeld' (.50) en 'ja meestal' (.75) en 'altijd' (1). Voor de vierpuntsschalen, die de effecten van het programma meten, is gekozen voor scores tussen de -1 en 1: 'helemaal mee oneens' (-1), 'mee oneens' (-.50), 'mee eens' (.50) en 'helemaal mee eens' (1), uitgaande van positief geformuleerde stellingen. Valt de betrouwbaarheid op samengestelde schalen lager uit dan .70 dan worden geen somscores berekend. De betrouwbaarheid van de samengestelde schalen varieert van .70 tot .95. Een score boven .70 betekent dat er analyses uitgevoerd kunnen worden. Voor de analyses van de gegevens uit de vragenlijst zijn beschrijvende statistieken gebruikt (frequenties en kruistabellen); tevens zijn non-parametrische toetsen, univariate (ANOVA oneway) en correlatieve analyses uitgevoerd (Spearman's rho). Gezien het geringe aantal respondenten kunnen de uitkomsten alleen gebruikt worden om groepen in deze specifieke (Huizense) situatie te vergelijken.

Tabel 4.1 *Schaalbetrouwbaarheid Cronbach's Alpha (2005)*

<i>SpelenderWijs</i>	<i>aantal items</i>	<i>N</i>	<i>α</i>
<u><i>Werkwijze</i></u>			
Spelbegeleiding	24	32	.87
<u><i>Contacten met ouders</i></u>	5	32	.71
<u><i>Effecten van SpelenderWijs</i></u>			
Effecten programma	32	18	.95
Effecten leerkrachten (leidsters)	10	18	.85
Effecten taal	6	18	.83
Effecten ouders	3	18	.92
Effecten welbevinden en sociaal emotionele ontwikkeling	10	18	.89
<u><i>Meningen over het programma</i></u>	11	18	.80
Bruikbaarheid	11	14	.80

Uit de tabel komt naar voren dat de betrouwbaarheid van de verschillende schalen voldoende tot meer dan voldoende is. Vragen over de werkwijze (structureren) hebben niet geleid tot een somscore (betrouwbaarheid <.70). Vragen over het structureren worden daarom als aparte items behandeld. Om een en ander inzichtelijk te maken worden de vragen over de contacten met ouders en de bruikbaarheid van SpelenderWijs (in de visie van de leerkrachten c.a.) behalve als somscore ook als aparte items behandeld.

4.2 Achtergrondgegevens: randvoorwaarden

Groepsgrootte

Om goed met SpelenderWijs te kunnen werken wordt een groepsgrootte van max. 25 kinderen voor de basisschool en van vijftien kinderen voor de peuterspeelzaal geadviseerd.

Het werken met kleine groepen komt de effectiviteit van het programma ten goede.

Wat betreft de VVE-peuterspeelzalen heeft de gemeente Huizen dit advies overgenomen en de groepsgrootte op max. vijftien kinderen bepaald; de basisscholen mogen zelf bepalen of ze dit advies overnemen of niet.

Op de VVE-peuterspeelzalen moeten er bovendien altijd twee leidsters voor een groep staan. De stuurgroep in de gemeente Huizen heeft vervolgens een '6 op 15-strategie' geadviseerd. Dat betekent dat in een groep niet meer dan 6 peuters met en 9 peuters zonder wegingsfactor mogen zitten. Voor een overzicht, zie tabel 4.2.

Tabel 4.2 *Aantal peuterspeelzalen en scholen: gemiddelde groepsgrootte, anderstaligen per groep en doelgroepleerlingen (gegevens vragenlijst 2005).*

Groepsgrootte en aantal doel-groepkinderen	Peuterspeelzaal			Basisschool		
	N	M (SD)	Range	N	M (SD)	range
Aantal kinderen in de groep	9	14.2 (7.2)	14-15	17	19.2 (6.3)	12-29
Aantal kinderen dat thuis geen Nederlands spreekt	9	5.7 (4.4)	1-15	17	5.3 (3.5)	1-12
Aantal doelgroepleerlingen	8	7.9 (4.5)	3-15	17	6.5 (3.2)	3-13

De gemiddelde groepsgrootte op de VVE-peuterspeelzalen ligt tussen 14 en 15 kinderen. De leidsters werken dus met hooguit 15 kinderen per groep. De norm voor VVE-peuterspeelzalen wordt hierbij dus goed gehandhaafd. Het aantal kinderen dat het Nederlands niet als thuistaal heeft, ligt op de peuterspeelzalen gemiddeld op ongeveer 6 kinderen per groep. De groepsgrootte op de basisscholen loopt uiteen van 12 tot 29 kinderen. Het gemiddelde is 19.2 voor alle groepen. De gemiddelde groepsgrootte ligt dus ruim beneden het maximum van 25. Slechts op één school noemen de leerkrachten een groepsgrootte van 29 kinderen. Op de basisscholen bedraagt het aantal leerlingen dat thuis een andere taal spreekt op ongeveer 5 per groep. Het aantal leerlingen met een gewichtsfactor (0.25 en 0.90) bedraagt op de peuterspeelzalen gemiddeld 8 en op de basisschool gemiddeld ongeveer 7 per groep.

Frequentie peuterspeelzaalbezoek

De peuters en kinderen dienen voldoende intensief met SpelenderWijs te werken om de doelstelling van het programma te kunnen halen. Royce e.a. (1983) noemen in dit verband als minimum eis vier dagdelen en een vroege aanvangsleeftijd (2 of 3 jaar).

In de gemeente Huizen is het minimum aantal dagdelen echter op drie gesteld en beperkt tot de doelgroepleerlingen; de aanvangsleeftijd is wel conform het advies van Royce. Alle leidsters houden per dagdeel bij welke peuters absent zijn. Volgens de leidsters van twee peuterspeelzalen komen één of twee peuters van de totale doelgroepkinderen regelmatig minder dan drie dagdelen op de peuterspeelzaal. Dit komt vooral voor tijdens de 'Ramadan' en tijdens vakanties van de ouders (buiten de reguliere schoolvakanties). Soms verblijft de peuter dan gedurende zeer lange tijd in het

land van herkomst van de ouders om vervolgens weer terug te keren naar Nederland.

Volgens de leidsters van twee peuterspeelzalen komen de meeste peuters echter trouw drie dagdelen. Door alle leidsters wordt sterk aangedrongen op drie dagdelen; ze zijn van oordeel dat minimaal drie dagdelen noodzakelijk zijn. Helaas blijkt het in de praktijk vaak moeilijk om sommige ouders te overtuigen van het belang van regelmatig peuterspeelzaalbezoek. Bovendien vinden ze het vervelend om de ouders daar steeds weer op aan te moeten spreken.

Samenwerking peuterspeelzaal en basisschool

De doorgaande lijn van peuterspeelzaal naar basisschool vereist een goede samenwerking tussen peuterspeelzalen en de daarbij behorende basisschool. In die 'doorgaande lijn', ook wel 'SpelenderWijs-Voorschool' genoemd, kan inhoudelijke en organisatorische afstemming op elkaars werkwijze plaatsvinden. Gehoopt wordt dat ouders de waarde hiervan inzien.

De peuterspeelzaalcoördinator heeft regelmatig contact met alle SpelenderWijs-basisscholen tijdens de 'overdracht' van de peuters naar de basisschool. Sinds twee jaar vinden in Huizen twee keer per jaar clusterbijeenkomsten (van leidsters en leerkrachten) plaats. Op deze bijeenkomsten wordt de ouderparticipatie aan de orde gesteld.

Tabel 4. 3 *Contacten tussen peuterspeelzaal en basisschool (vragenlijst leerkrachten/leidsters, 2005)*

Contacten met leerkrachten /leidsters	Leidsters	Leerkrachten	Totaal
Wekelijks	18,2%	11,1%	13,8%
Maandelijks	,0%	22,2%	13,8%
Een paar keer per jaar; tijdens overdracht kinderen	9,1%	16,7%	13,8%
Een paar keer per jaar; tijdens clusterbijeenkomsten	72,7%	11,1%	34,5%
Niet of nauwelijks	,0%	38,9%	24,1%
Totaal	100,0%	100,0%	100,0%

Alle leidsters ontmoeten de leerkrachten in ieder geval eens per jaar. Sommige leidsters ontmoeten de leerkrachten wekelijks en andere alleen op de clusterbijeenkomsten. Niet alle leerkrachten hebben echter contacten met de leidsters. Het verschil in contact tussen leidsters en leerkrachten is significant ($\chi^2=14.771$, df 4, $p=.005$). In totaal heeft 38,9% van de leerkrachten niet of nauwelijks contact met de leidsters van de peuterspeelzaal. Ook worden de clusterbijeenkomsten door de leerkrachten minder vaak bezocht dan door de leidsters. Overleg is vaak moeilijk omdat de peuterspeelzalen niet in de buurt zitten (niet inpandig). Ook het werken in deeltijd wordt als oorzaak aangemerkt van gebrekkig overleg.

In de gemeente Huizen zijn de scholen in regio's verdeeld. Binnen een regio zijn peuterspeelzalen gekoppeld aan een basisschool. In 2005 zijn twee nieuwe peuterspeelzalen met SpelenderWijs gestart. Het zijn twee peuterspeelzalen die in het verleden door weinig of geen doelgroepkinderen bezocht werden (zie c). De regio's zijn:

- Oude Dorp: de Ichtusscholen en speelzaal 't Boketorretje
- Stad en Lande: Zuiderzeeschool, Van der Bruggenschool en de speelzalen Sprinkhaan en de Zijderups (en soms de Vlinder)
- Bovenmaat: Kamperfoelieschool, De Werfschool en speelzaal de Vlinder (nu ook met de twee inpandige speelzalen de Krekel en de Libelle)

Ouderparticipatie

De oudercomponent is een belangrijk onderdeel van SpelenderWijs. Dat ouderbetrokkenheid belangrijk is noemen ook Bowman e.a. (2000) in hun onderzoek naar de effectiviteit van programma's: een goede relatie tussen leerkrachten en ouders kan de prestaties van het kind in positieve zin beïnvloeden. De betrokkenheid van de ouders is belangrijk omdat ouders en school de opvoedingstaak delen. Daaraan wordt juist in de clusterbijeenkomsten aandacht besteed.

Op de SpelenderWijs-peuterspeelzalen worden ouders al uitgenodigd om een ochtend mee te maken in de groep zodra de peuters de peuterspeelzaal bezoeken. Geregeld worden informatieavonden georganiseerd, waar de ouders voorgelicht worden over SpelenderWijs, waar educatieve films worden gedraaid, waar het thematisch werken wordt uitgelegd en de SpelenderWijs-thema's besproken worden. Ouders worden ook uitgenodigd om bij speciale gebeurtenissen, zoals een verjaardag, een kerstviering of iets dergelijks aanwezig te zijn. Informeel spreken de leidsters met de ouders tijdens het halen en brengen der kinderen. Vier leidsters noemen nog het oudergesprek op afspraak.

De leidsters van één der peuterspeelzalen vermelden het bestaan van contactouders. Deze ouders treden op als contactpersoon tussen de groepsleidsters en de overige ouders. De contactouders helpen bij het vinden van hulpouders die bereid zijn de leidsters indien noodzakelijk bij te staan. De hulpouders helpen vervolgens met o.a.: het opstellen van brieven, het schoonmaken van materialen, het organiseren van excursies en het organiseren van koffieavonden/ochtenden.

Op de basisscholen wordt eveneens gesproken van contactouders of klassenouders en vinden regelmatig oudergesprekken plaats. De hulpouders helpen o.a. met de voorbereidingen en organisatie van festiviteiten (lentedans, schoolreisjes, buitendag, koninginnedag, speldagen etc.). Ook worden ouders ingezet bij bibliotheekbezoek en excursies; er zijn ouders die in de klas voorlezen aan een groepje kinderen. Op alle scholen is de 'inloop' geïntroduceerd en op één locatie zijn de ouders ook welkom tijdens spelmomenten en zijn er koffieochtenden of -middagen. Eén Goa-leerkracht nodigt op haar school ouders uit om onderdelen van SpelenderWijs te bekijken. Vijf leerkrachten noemen het huisbezoek, de open dagen en de informatieavonden, die het contact met de ouders moeten verstevigen.

SpelenderWijs-Voorschool: instroom, doorstroom en doorgaande lijn

SpelenderWijs is vooral gericht op de doelgroep van peuters en kleuters in achterstandssituaties en speelt in op de problemen in die groep door veel aandacht te geven aan taal- en begripsontwikkeling. Om een doorgaande lijn te creëren is het belangrijk dat kinderen van 2½ tot 6 jaar hetzelfde onderwijsprogramma blijven volgen (zie ook Schonewille e.a. 2000).

Reeds in een vroeg stadium worden de ouders gewezen op het belang van peuterspeelzaalwerk. Een van de taken van de peuterspeelzaalcoördinator is het onderhouden van contacten met consultatiebureaus, en het voorlichten van de ouders over het belang van de peuterspeelzaal. Ook zijn er contacten met Stichting Vluchtelingenwerk over de pas gearriveerde kinderen, die nog niet op een peuterspeelzaal of school geplaatst zijn.

Om doorstroming naar een SpelenderWijs-basisschool te bevorderen wordt evenals in het verleden getracht de ouders aan het traject te binden door hen op het belang van de doorgaande lijn te wijzen. De doorstroming van de peuters van een VVE-

speelzaal naar groep 1 van een SpelenderWijs-school is echter klein. Een uitval van meer dan 50% is niet ongewoon, d.w.z. de helft of meer stroomt niet door. Tot die helft behoren ook niet-doelgroepleerlingen, voor wie doorstroming minder urgent is. Opgemerkt dient te worden dat ouders vanwege de vrijheid van schoolkeuze niet gedwongen kunnen worden hun kroost naar een SpelenderWijs-school te sturen.

Goa-activiteiten

Op de eerste-tranche-scholen was het al gebruikelijk om met Goa-leerkrachten te werken. Ook aan de tweede-tranche-scholen en -peuterspeelzalen is met de start van SpelenderWijs extra formatie ter beschikking gesteld. Op de meeste scholen werd deze extra formatie gebruikt voor het aanstellen van een leerkracht, meestal een Goa-leerkracht. De eigen leerkracht kon overigens ook extra uren krijgen voor het uitvoeren van de Goa-activiteiten. In principe moet de (Goa)-leerkracht tenminste twee keer per week de doelgroepkinderen in een heterogeen samengesteld groepje begeleiden. Dat betekent dat tijdens het spel of in de kleine kring taalactiviteiten worden aangeboden, die aansluiten bij het groepsthema. Het aanbod richt zich op het taalniveau van de kinderen, gekoppeld aan taalgebruiksdoelen van de aangrenzende fasen. Die taalactiviteiten dienen zich te richten op wat voor het kind in de zone-van-naaste-ontwikkeling ligt. Deze activiteiten kunnen voorafgaand aan het groepsgebeuren plaatsvinden (pre-teaching), maar ook na het groepsgebeuren en dan als herhaling (re-teaching) van wat ze in de groep geleerd hebben (Jeurissen & Teding van Berkhout, 2003 in druk).

Op de peuterspeelzalen is in ieder geval standaard sprake van dubbele bezetting en kunnen de activiteiten ook goed in de groep worden uitgevoerd. De ambulante taalbegeleidster bezoekt (bovenop de dubbele bezetting) geregeld alle peuterspeelzalen en voert extra taalactiviteiten uit met individuele kinderen of met kleine groepjes van twee à drie doelgroepkinderen.

Op twee scholen is het extra geld voor de inzet van een Goa-leerkracht op een andere manier besteed, maar komt het wel ten goede aan de doelgroepkinderen. De Goa-activiteiten worden ook wel door de intern begeleider of door de remedial teacher uitgevoerd. De meeste Goa-leerkrachten geven er de voorkeur aan de activiteiten buiten de klas te doen plaats vinden. Uit de tussentijdse rapportage van 2004 kwam naar voren dat de doelgroepleerlingen op tenminste zes van de zeven scholen, tot en met groep 4 extra aandacht krijgen. De tijd die voor deze Goa-activiteiten wordt uitgetrokken verschilt per school. Naast professionele leerkrachten helpen soms ook ouders, leerkrachten-in-opleiding (LIO) en stagiaires mee.

Opleiding en nascholing der leidsters en leerkrachten

In tabel 4.4 staan de achtergrondgegevens over de opleiding van de leidsters en leerkrachten.

Tabel 4.4 *Opleiding der leidsters en leerkrachten, aantal en percentage (2005)*

Opleiding			aantal	percentage
Leidsters speelzaal	Peuter-	KLOS	3	25%
		PABO	1	8%
		MBO/ KVJV	8	67%
		Totaal	12	100%
Leerkrachten onderwijs	Basis-	KLOS	7	35%
		PABO	7	35%
		MBO, onderwijsassistent (LIO)	1	5%
		PA	2	10%
		WO	3	15%
		Totaal	20	100%

In de gemeente Huizen hebben acht leidsters een middelbare beroepsopleiding gevolgd met als richting Kinderverzorging/Jeugdverzorging (MBO/KVJV). Drie leidsters hebben de opleiding voor Kleuterleidsters (KLOS) gevolgd en één leidster heeft de Pedagogische Academie voor Basisonderwijs (PABO) gevolgd. Zeven leerkrachten hebben een KLOS opleiding en zeven leerkrachten hebben de PABO gedaan. Twee leerkrachten hebben de Pedagogische Academie oude stijl gevolgd en drie leerkrachten hebben naast hun opleiding voor leerkracht een wetenschappelijke opleiding gevolgd. Eén leerkracht is als onderwijsassistent en Goa-leerkracht op drie scholen begonnen. Dat beviel zo goed dat zij zich heeft laten inschrijven als zij-instromer op de PABO. In het schooljaar 2005/06 is zij verantwoordelijk voor een eigen groep.

Nascholing

De leidsters volgden na hun opleiding behalve de cursus 'SpelenderWijs', ook 'Laten spelen is een vak' en/of de cursus taaltraining. De cursussen werden gegeven in de vorm van teambijeenkomsten en klassenconsultaties. Ook volgen de leidsters twee keer per jaar de clusterbijeenkomsten en hebben deelgenomen aan een herhalingscursus voor SpelenderWijs. De leerkrachten hebben na hun opleiding bijeenkomsten rondom Goa, Vve en SpelenderWijs bijgewoond en hebben een cursus mondelinge communicatie en andere nascholingscursussen van de schoolbegeleidingsdienst Eduniek gevolgd. Drie leerkrachten hebben MO-A-Pedagogiek en/of orthopedagogiek gestudeerd. Op de Jenaplanschool hebben de leerkrachten vanaf 2000/01 de scholing voor ontwikkelingsgericht onderwijs gevolgd, verzorgd door het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS).

Conclusie: alle leidsters en leerkrachten hebben na- of bijscholingscursussen gevolgd.

4.3 Adoptie- en implementatiefase

Adoptiefase

Aan de feitelijke invoering van onderwijsvernieuwing gaat altijd het besluit tot de invoering ervan vooraf. Het proces dat tot dit besluit leidt (het adoptiebesluit), vindt plaats tijdens de adoptiefase. Idealiter wordt het adoptiebesluit door het gehele team genomen (Slavenburg, 1997). Indien de het gehele team van zowel de peuterspeelzaal als de basisschool zelf tot invoering heeft besloten is sprake van een ideale uitgangssituatie.

In de gemeente Huizen is dit, gezien de voorgeschiedenis (zie hoofdstukken 1 en 6), anders verlopen. De uiteindelijke beslissing om met SpelenderWijs verder te gaan lag bij de directeuren van de scholen.

De directeuren worden door de leerkrachten als initiatiefnemers gezien. Krijgen de leerkrachten en leidsters, die de innovatie moeten uitvoeren niet de gelegenheid zich van tevoren in de materie te verdiepen, dan kan de motivatie ontbreken. In de vragenlijst zeggen alle leerkrachten op één na en alle leidsters op twee na dat zij zelf niet voor het programma hebben kunnen kiezen of zouden hebben gekozen. Uiteindelijk konden de leerkrachten en leidsters zich toch in het besluit vinden en is van echte weerstand dan ook geen sprake meer. Dat acceptatie (van SpelenderWijs) reeds in de adoptiefase plaatsvindt is van groot belang voor de implementatie ervan (vgl. Fullan, 1991). In Huizen is de implementatie van SpelenderWijs dan ook zeer verschillend verlopen. De meeste leidsters (negen) en drie leerkrachten (Pilot-project) werkten in het schooljaar 2001/02 al volgens de richtlijnen van SpelenderWijs (effectieve taalbegeleiding). In het daaropvolgende schooljaar, het jaar waarin de SpelenderWijs-trainingen zijn gestart, zijn nog drie leerkrachten en drie leidsters volgens de SpelenderWijs-principes gaan werken, in het schooljaar 2003/04 zeven leerkrachten en in 2004/05 nog eens vier leerkrachten. In totaal hebben twaalf leidsters en negen leerkrachten de cursus SpelenderWijs afgesloten met een certificaat. In 2005 hebben echter nog niet *alle* leerkrachten en leidsters de trainingen gevolgd. Drie leerkrachten zeggen in 2005 gestart te zijn met een speciaal voor hen opgezette cursus en acht leerkrachten hebben 'niet van toepassing' ingevuld.

De oorzaak voor het niet volgen van een cursus is voor een deel gelegen in het feit dat in het kleuteronderwijs veel vrouwen in deeltijd werken. Zo ook zijn de meeste leerkrachten op de SpelenderWijs-scholen werkzaam in een duobaan of deeltijd (zie tabel 4.5).

Tabel 4.5 *Aantal dagdelen voor de groep en werkervaring der leidsters en leerkrachten*

	Leidsters			Leerkrachten		
	N	M (SD)	Range	N	M (SD)	range
Aantal dagdelen per week voor de groep	12	3.8 (1.3)	2-5	18	4.9 (1.3)	3.5-8
Werkervaring	12	8.3 (5.0)	3-19	20	12.7(11.3)	1-34

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de leerkrachten gemiddeld vijf *dagdelen* per week werken. De range loopt uiteen van anderhalve dag tot vier dagen per week. De werkervaring van zowel de leidsters als de leerkrachten is groot en loopt bij de leerkrachten uiteen van één tot 34 jaar. De gemiddelde werkervaring van de leerkrachten ligt hoger dan die van de leidsters. Voor een overzicht voor het schooljaar 2003 zie tabel 5.1 in de Jong-Heeringa (2003).

Personele bezetting in de adoptie- en implementatiefase

Na afloop van het pilot-project in 2000 zijn lang niet alle getrainde leerkrachten van de drie eerst-tranche-scholen gebleven. In de loop der jaren hebben zich binnen het personeel allerlei verschuivingen voorgedaan. Een groot aantal getrainde leerkrachten van het pilot-project is vertrokken of is in een andere groep (hogere) geplaatst. In de periode tussen 2002 en 2005 hebben zich op de SpelenderWijs-scholen wederom verschuivingen voorgedaan, die mede veroorzaakt zijn door fusies van scholen/locaties. Ook zijn leerkrachten vertrokken wegens pensionering of verhuizing. Er

zijn geen leerkrachten vertrokken wegens de invoering van SpelenderWijs. Op de peuterspeelzalen zijn geen leidsters vertrokken, wel hebben zich enkele verschuivingen voorgedaan omdat er twee nieuwe SpelenderWijs-peuterspeelzalen bij zijn gekomen.

In de gemeente Huizen zijn in het kader van SpelenderWijs Goa-leerkrachten aangesteld om met een groepje leerlingen, heterogeen van samenstelling (niet alleen risicoleerlingen), mee te spelen ofwel de groepsleerkracht daartoe in staat te stellen (pre-teaching). In tabel 4.6 is een beoordeling opgenomen, die door de leerkrachten en leidsters gegeven is over het kunnen inzetten van een Goa-leerkracht of leidster gedurende 2 uur per week. De gegevens zijn afkomstig uit de vragenlijst 2005.

Tabel 4.6 *Dubbele bezetting in het kader van 'werken in de kleine groep' in percentages (n=27)*

Tweede leidster/leerkracht in de groep	peuterspeelzaal	basisschool	Totaal
Altijd	81,8%	12,5%	40,7%
Bijna altijd	,0%	18,8%	11,1%
Niet van Toepassing	18,2%	68,8%	48,1%
Totaal	100,0%	100,0%	100,0%

Op de peuterspeelzalen is altijd een tweede leidster aanwezig. Twee leidsters hebben niet van toepassing ingevuld omdat twee leidsters op de groep nu eenmaal verplicht is. Op de basisscholen heeft maar liefst 68,8% 'niet van toepassing' ingevuld. Op deze scholen zijn andere regelingen getroffen. De extra formatie die scholen van de gemeente krijgen, bestemd voor de interventies, wordt niet op alle scholen op dezelfde manier gebruikt. In de beantwoorde vragenlijst van schoolleiders staat vermeld dat de extra formatie op twee scholen *alleen* gebruikt wordt voor de inzet van een tweede bevoegde Goa-leerkracht (gedurende enkele uren per week). Op een tweede school wordt de extra formatie ingezet voor de eigen leerkracht (dubbele bezetting gedurende enkele uren per week). Op twee andere basisscholen wordt de extra formatie niet alleen gebruikt voor de Goa-leerkracht, maar ook gebruikt om groepen op te splitsen en/of voor het creëren van een extra groep in de tweede helft van het jaar. Daarnaast wordt de formatie ook gebruikt om een intern begeleider of remedial teacher aan te stellen. Volgens informatie van twee directeurs/locatieleiders worden voor de begeleiding van doelgroepkinderen ook niet-bevoegde leerkrachten ingezet (De Jong-Heeringa, 2003).

Werken in een kleine groep door de leidster of leerkracht zelf in de groep

Op de peuterspeelzalen werken de leidsters dagelijks met een kleine groep kinderen, variërend van tien tot twintig minuten. Tussendoor hebben zij soms ook tijd (vijf minuten) om in een groepje of individueel samen met (een) peuter(s) een boekje te lezen. Op de basisschool lukt het aan zes leerkrachten om echt dagelijks in een kleine groep te werken. Twee leerkrachten lukt het nooit om in een kleine groep te werken en elf leerkrachten zeggen onder andere dat het wisselt van één keer tot drie keer per week of dat zij in de twee dagen dat zij werken daar zelf niet aan toe komen, maar dat de Goa-leerkracht of een collega dat doet.

Tevredenheid

Alle leidsters en negen leerkrachten zijn tevreden tot zeer tevreden over SpelenderWijs. Elf leerkrachten hebben zich hierover niet uitgesproken. De leidsters zijn van

mening dat SpelenderWijs veel structuur geeft, dat zij door SpelenderWijs veel bewuster zijn gaan werken en nu weten waar ze mee bezig zijn (taalstimulering). Bovendien vinden de leidsters dat SpelenderWijs de ouders duidelijkheid verschaft en bovenal niet alleen goed is voor peuters maar ook voor de leidsters: *“Het is erg leuk, het houdt de boel lekker wakker, anders wordt je werk een sleur”*.

De mening van de leerkrachten omtrent het werken met SpelenderWijs loopt uiteen. De leerkrachten vinden het werken met thema's heel prettig, maar vinden wel dat er te weinig leerkrachten zijn: wil men de doelgroepkinderen werkelijk bereiken dan dient er wel genoeg mankracht en voldoende tijd beschikbaar gesteld te worden, onder meer om te voorkomen dat de groepen te groot worden. Drie leerkrachten zeggen dat ze er weinig van merken omdat ze altijd al zo werkten.

Knelpunten leidsters

De leidsters melden dat de samenwerking met de ouders soms tegenvalt. Zij vinden het moeilijk om hen te overtuigen dat taalstimulering ook thuis moet plaatsvinden en dat het niet van één kant (de peuterspeelzaal) kan komen. Verder noemen enkele leidsters dat ze er anderzijds ook weer voor op moeten passen dat het niet te schools gaat worden. Een valkuil kan zijn dat er teveel thema-gerelateerd wordt gewerkt. Peuters hebben een korte aandachtsspanne en kunnen niet te lang met iets bezig zijn. Blijven inspringen op de interesses van de peuters is belangrijk, maar dat vergt wel enige creativiteit. Verder vraagt SpelenderWijs veel extra tijd en energie, en is veel tijd gemoeid met administratieve werkzaamheden. De leidsters blijven het observeren en opstellen van een taalstimuleringsplan lastig vinden.

De leidsters zijn zich bewust van de eventuele valkuilen en vinden dat sommige knelpunten opgelost kunnen worden door:

- (a) alert te blijven en per kind te bekijken wat nodig is;
- (b) goed contact te blijven houden met collegae;
- (c) niet teveel tegelijk te willen;
- (d) goed naar de peuters te kijken en te luisteren en het niveau van de werkjes 'peuterig' te houden;
- (e) kinderen vooral houvast te bieden door structuur aan te brengen;
- (f) zelf meer informatie aan de ouders te geven; en
- (g) extra hulp in de groep realiseren.

Knelpunten leerkrachten

Bijna alle leerkrachten die de betreffende vraag hebben beantwoord, vinden dat SpelenderWijs tijdrovend is. Eén leerkracht noemt dat bepaalde vaardigheden, die anders via methodes aandacht krijgen, nu in het gedrang kunnen komen en volgens haar moet daarop expliciet gelet worden.

Door het grote aantal zorgleerlingen is het soms lastig om een bepaald thema diepgang te geven. De leerkrachten van één school vinden de projecten vaak te kort met te weinig diepgang en willen daarom het komend jaar meer vanuit 'Schatkist'³⁰ werken. De leerkrachten zeggen handen tekort te komen en zouden graag meer tijd willen vrijmaken voor het observeren van en meespelen met de kinderen. Helaas moeten er keuzes gemaakt worden waardoor de leerkrachten niet altijd aan alles toekomen. Ook het toetsen neemt tijd in beslag. Om het programma goed uit te voeren zijn

³⁰ De nieuwe versie van Schatkist combineert taal, lezen en rekenen in één pakket. Hierin wordt aandacht besteed aan alle tussendoelen ontluikende geletterdheid en gecijferdheid. Ook komen sociale vaardigheden aan de orde. Het programma bestaat uit een set basismaterialen en vier themapakketten (zie SLO).

‘extra handen’ in de klas noodzakelijk. Een coördinator vindt het moeilijk om haar taak goed uit te voeren omdat nog niet altijd duidelijk is wat precies van haar en van de leerkracht wordt verwacht. Daarom weet zij niet hoe nieuwe leerkrachten begeleid moeten worden en ook is niet duidelijk hoe de samenwerking tussen peuterspeelzalen en scholen gestalte moet krijgen.

De leerkrachten vinden dat de bovengenoemde problemen opgelost kunnen worden door:

- (a) een betere organisatie, duidelijke afspraken met de kinderen en met elkaar te maken;
- (b) een extra leerkracht of klassenassistent aan te stellen;
- (c) er expliciet op te letten dat alle vaardigheden aan bod komen;
- (d) de groepen kleiner te maken;
- (e) het aanbieden van ‘leskits’ rondom projecten;
- (f) te werken met ‘Schatkist’ omdat dat praktisch ontwikkelingsmateriaal biedt dat gemakkelijk inzetbaar is (meer tijd voor de aankleding van hoeken) en omdat er eventueel kan worden samengewerkt met kinderen uit groep 7/8.

Sterke en zwakke punten van SpelenderWijs

In onderstaande tabellen noemen de leidsters en leerkrachten de sterke en zwakke punten van SpelenderWijs (zie de tabellen 4.7 en 4.8)

Tabel 4.7a Sterke punten van SpelenderWijs: genoemd door de leidsters

- duidelijkheid naar de peuters toe	+
- gebruik van alle zintuigen: voelen, zien en horen	+
- structuur dankzij thema's en vaste dagindeling	+
- herhalen van woorden, begrippen, kleuren	+
- vooruit- en terugkijken	+
- bevat veel variatie; liedjes, rijmpjes enz	+
- gebruik van een woordenlijst (themaplaningsformulier)	+
- versterkt plezier van de peuters, ouders en leidsters zelf	+

Tabel 4.7b Sterke punten van SpelenderWijs: genoemd door de leerkrachten

- het ontwikkelingsgerichte: alles is betekenisvol vanuit de beleving van het kind	+
- doorgaande lijn van peuteropvang naar basisschool; je bent veel beter op de hoogte van de beginsituatie en kan daardoor de ontwikkeling beter volgen	+
- uitgaan van het ontwikkelingsniveau van het kind	+
- ervaringen opdoen met materiaal en daar een ruime woordenschat aan koppelen	+
- kinderen leren door spel, meespelen is een sterk punt	+
- interactief onderwijs	+
- maken van een taalbeeld gericht op de taalgebruiksdoelen	+
- initiatief van de kinderen staat centraal, het is dynamisch en nooit saai	+
- zeer bewust met taal bezig zijn	+

In Tabel 4.8 spreken de leerkrachten en leidsters zich uit over de punten die zij nog zwak ontwikkeld vinden in SpelenderWijs.

Tabel 4.8 *Zwakke punten van SpelenderWijs*

Zwakke punten:	Psz	BaO
- er wordt soms teveel verwacht van peuters	+	
- informatie naar de ouders toe moet beter	+	
- weinig tijd voor eigen inbreng peuters	+	
- veel tijd en energie gaat zitten in het voorbereiden van werkjes	+	
- voor het invullen van de kringactiviteit/thema's moeten steeds weer passende materialen gezocht worden ('leskit').	+	+
- tijdrovend		+
- te weinig tijd om alle taalzwakke kinderen dagelijks extra ondersteuning te geven		+
- veel extra's aan papierwerk, cursussen en vergaderingen		+
- veel overheadkosten, de echte gelden komen niet direct op de werkvloer		+

De belangrijkste punten die aangemerkt zijn om SpelenderWijs te verbeteren zijn ouderbetrokkenheid en het samenstellen van een 'leskit'. Voor het goed kunnen uitvoeren van SpelenderWijs zal aan een aantal randvoorwaarden voldaan moeten worden. De uitvoering daarvan hangt af van factoren die de ontwikkelaars van SpelenderWijs niet in de hand hebben, zoals tijd en geld. Bovenstaande geeft wel aan dat het programma in de praktijk voldoende bruikbaar is, op voorwaarde dat er genoeg tijd en geld is. Voor de mening over de bruikbaarheid zie ook tabel 4.14 en 4.15.

Betekenis en Toekomst

De leidsters en leerkrachten vinden dat verbeteringen op bovenstaande punten mogelijk zijn door meer tijd en geld ter beschikking te stellen, o.m. via extra financiële middelen voor een klassenassistent, en extra tijd voor de groepsleerkracht zodat zij de mogelijkheid krijgt de doelgroepkinderen dagelijks te begeleiden. Voor het waarborgen van interacties in kleine groepen zijn extra 'handen in de klas' noodzakelijk. De leidsters noemen vooral de extra uren die ze kwijt zijn aan administratie, en vragen om een goede regeling. Eén leidster noemt dat eigenlijk een vakantie thema voor het 'Zoef'spel'³¹ bedacht moet worden. De clusterbijeenkomsten voegen nog te weinig toe. Integratie van Schatkist in SpelenderWijs wordt voorgesteld. Verder vinden zowel leidsters als leerkrachten het van belang dat

- er voor extra nascholing (of opfriscursussen) wordt gezorgd,
- de clusterbijeenkomsten blijven bestaan,
- een peuterspeelzaal- of basisschoolcoördinator aangesteld wordt om de samenwerking tussen beide instellingen en ouders te bevorderen,
- informatie aan de ouders gegeven wordt door het beleggen van bijeenkomsten voor ouders op het gemeentehuis,
- de ouderbetrokkenheid meer aandacht krijgt,
- de kwaliteit bewaakt wordt, omdat anders kennis verdwijnt als leerkrachten of leidsters verhuizen of de pensioengerechtigde leeftijd bereiken,
- in nieuwe leidsters en leerkrachten geïnvesteerd wordt,
- de extra VVE-leerkracht moet blijven.

³¹ 'Zoef' is een geheel nieuw speel-leerspel met zelfcontrole voor gebruik op peuterspeelzalen en de onderbouw van de basisschool. Een kind moet voldoende 'prikkel' krijgen om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen. 'Zoef' geeft de prikkels door heldere opdrachten en een vrolijke uitvoering.

Doorgaande lijn groep 3

Wat de doorgaande lijn betreft wordt op één school actief gewerkt aan de uitbreiding van SpelenderWijs naar groep 3. Om het NT2 onderwijs op die school meer vorm te geven zijn de leerkrachten gestart met het werken met thema's. In de themaplanning worden de activiteiten ingericht waarin ook rekenactiviteiten passen. Momenteel worden leerkrachten van groep 3 geïnformeerd over hoe zij in hun kringgesprekken de taalgebruiksdoelen kunnen gebruiken.

Maar ook op andere basisscholen worden de interventies gehandhaafd en blijven de doelgroepkinderen profiteren van taalstimulering in een kleine groep, meestal door de remedial teacher. Op de vier scholen wordt in vervolg op SpelenderWijs in groep 3 gewerkt met verschillende succesvolle interventieprogramma's, zoals 'Beginnend lezen en omgaan met verschillen' (BOV) (Vernooy, 1999) en het ELLO-project, dat gebaseerd is op projecten als Reading Recovery (Clay) en Success for All (Slavin). Het BOV biedt scholen een differentiatie-model, dat zo dicht mogelijk aansluit bij de gangbare praktijk en gebruik maakt van beschikbare methoden. De kern van het differentiatie-model is dat er goede inhoudelijke afstemming tussen de verschillende niveaus bestaat (groepsleerkracht, klassenassistenten, intern begeleider, remedial teachers). Het ELLO-project maakt gebruik van één op één instructie, waarbij bij kinderen met problemen aangesloten kan worden bij de zone van de naaste ontwikkeling van de kinderen met problemen.

4.4 De feitelijke implementatie

Contacten met ouders

Met de vragenlijsten zijn gegevens over de contacten met ouders verzameld (zie ook ouderbetrokkenheid). In de vragenlijst is een aantal stellingen geformuleerd, waarop de leerkrachten en leidsters konden reageren. De uitkomsten op deze gesloten vragen, een vijfpuntsschaal, worden in onderstaande tabel (4.9) gegeven. De contacten met ouders zijn uitgesplitst naar type instelling; de range loopt van 0 tot 1.

Tabel 4.9 *Contacten van leerkrachten en leidsters met ouders (range 0-1) (n=32)*

Contacten met ouders	peuterspeelzaal		basisschool	
	M	SD	M	SD
Ik wijs ouders indien van toepassing op cursussen	.58	.55	.01	.53
Ouders spelen in de groep met hun kind	.49	.49	.05	.49
Ik gebruik observatiegegevens in contacten met ouders	.12	.63	.52	.38
Ik voer oudergesprekken op onze locatie met alle ouders	.33	.53	.73	.39
Ik geef suggesties of materialen voor activiteiten thuis	.62	.38	.49	.36

Uit de tabel blijkt dat, geheel volgens verwachting, de leidsters de ouders gemiddeld vaker wijzen op cursussen (basiseducatie of opvoedingsondersteuning) die in hun wijk worden gegeven dan de leerkrachten. De ouders van peuters spelen gedurende de spelinloop vaker met hun kind mee in de groep dan de ouders van kleuters. In contacten met ouders worden door de leerkrachten op de basisscholen geregeld observatiegegevens gebruikt en worden meestal oudergesprekken op locatie gevoerd. Materialen voor activiteiten thuis worden regelmatig door de leerkrachten en geregeld tot meestal door de leidsters mee naar huis gegeven. Uit tabel 4.9 blijkt dat de leidsters ouders significant vaker op cursussen wijzen dan hun collega-leerkrachten.

($F(1,30) 8.716$ $p=.006$). Daartegenover staat dat leerkrachten significant vaker observatiegegevens gebruiken in hun contacten met ouders ($F(1,30) 5.182$, $p<.05$) en vaker oudergesprekken op locatie voeren dan hun collega-leidsters ($F(1,30) 5.846$ $p<.05$).

Oudereducatie

Oudereducatie wordt grotendeels uitbesteed aan de Stichting Lokaal Welzijn (SLW). De SLW organiseert voorzieningen voor peuters en voert projecten uit op het terrein van zorg, onderwijsachterstanden, wijkbeheer en integratie. Er wordt bijvoorbeeld samengewerkt met de Stichting Vluchtelingenwerk en Jeugdgezondheidszorg. Beide organisaties wijzen ouders op het belang peuterspeelzaalbezoek. Drie peuterspeelzalen uit ons onderzoek vallen onder de afdeling 'Peuterwerk' van SLW en één peuterspeelzaal valt onder de afdeling 'Integratie en Opvoedingsondersteuning' (I&O) van SLW. De ouders krijgen bij de inschrijving van hun kind op een peuterspeelzaal en ook op sommige basisscholen brochures en formulieren mee naar huis, waarin op het belang van participatie aan programma's zoals 'Opstapje, Opstap en Overstap'³² wordt gewezen.

Speelleeromgeving

SpelenderWijs geeft richtlijnen voor de inrichting van de lokalen, ontleend aan Piramide. SpelenderWijs heeft gekozen voor de term 'speelleeromgeving', uitgaande van de gedachte dat jonge kinderen voornamelijk leren door te spelen. De omgeving moet daarom zo ingericht worden dat spelontwikkeling optimaal gelegenheid krijgt. De inrichting van het lokaal dient een afspiegeling te zijn van de verschillende ontwikkelingsgebieden. Door de inrichting van de hoeken is het mogelijk ieder ontwikkelingsgebied te stimuleren. SpelenderWijs noemt zeven hoeken die altijd aanwezig dienen te zijn. Deze zeven hoeken doen een beroep op de verschillende ontwikkelingsgebieden. Volgens SpelenderWijs doet:

- (1) de 'Huishoek' een beroep op de sociaal-emotionele ontwikkeling, persoonlijkheid, creativiteit, taal en denken;
- (2) de 'Zand- en Watertafel' op de persoonlijkheid en motoriek;
- (3) de 'Knutselhoek' op de persoonlijkheid, motoriek en creativiteit;
- (4) de 'Bouwhoek' op de motoriek en het denken;
- (5) de 'Taalhoek' op de persoonlijkheid en taal;
- (6) de 'Thematafel' op de zintuigen en
- (7) de 'Puzzel- en Spelletjestafel' op de motoriek, zintuigen, taal en denken.

De 'Thema-, Vertel- of Ontdektafel' heeft in een SpelenderWijs-lokaal een centrale functie. De Thematafel wordt ingericht met attributen die behoren bij het thema. De zeven hoeken zijn aangemerkt met een asterisk (*). Als achtste hoek wordt nu ook de 'Computerhoek' voor peuters en kleuters aanbevolen. Voor de inrichting van de hoeken verwijst SpelenderWijs naar de inventarisatie- en materiaallijst van Piramide door Kuyk (Cito). De genoemde hoeken kunnen met de interesse van de kinderen en per thema veranderen. In tabel 4.10 worden de meest gangbare namen gebruikt (andere namen zijn ook mogelijk). Nagegaan is in welke hoeken de kinderen op hun peuterspeelzaal/basisschool konden spelen op het moment dat de leerkrachten en leidsters deze vragenlijst hebben ingevuld (zie tabel 4.10).

³² Zie voetnoot 9

Tabel 4.10 *Hoeken op de verschillende locaties in percentages (n=25)*

	Aantal keren genoemd	percentage
De Knutselhoek (P en B)*	10	40%
De Taalhoek (P) en Lees- Schrijfhoek (B)*	19	76%
De Bouw- en Constructiehoek (P en B)*	24	96%
De Computerhoek (P en B)	6	24%
De Huishoek/Poppenhoek (P en B)*	24	96%
De Zand- en Watertafel (P en B)*	9	36%
Thema- en/of Verteltafel (P en B)*	6	24%
Puzzel- en Spelletjestafel (P en B)*	4	16%
Kleitafel (P)	2	8%
Wisselhoek (B)	5	20%
Duplohoek (B)	4	16%

In tabel 4.10 wordt een lijst met elf hoeken gepresenteerd. Naast deze elf hoeken zijn ook de 'Kappershoek', de 'Werkplaats' en de 'Spelhoek' als afzonderlijke hoeken genoemd. Tussen peuterspeelzalen en basisscholen bestaan verschillen in het voorkomen van de bovengenoemde hoeken. De 'Zand- en Watertafel' wordt door slechts één leidster genoemd. Opvallend is dat de 'Taal- en Luisterhoek' op bijna alle peuterspeelzalen aanwezig is (88.9%). Dezelfde hoek, op de basisscholen ook vaak ingericht als 'Lees- en Schrijfhoek', wordt door 68.8% van de leerkrachten genoemd. De 'Computerhoek' heeft ook zijn intrede gedaan op de peuterspeelzalen. De 'Kleitafel' wordt alleen door de leidsters genoemd. De 'Knutselhoek' is van belang voor de beeldende vorming, waar kinderen materialen kunnen onderzoeken en gebruiken en waar ze kunnen verven, knutselen en aan een groepstafel tekenen. De hoek is voorzien van thematisch speel- en werkmateriaal. Deze hoek wordt door 77.8% van de leidsters en door 18.8% van de leerkrachten als aparte hoek genoemd. Op zowel de peuterspeelzalen als op de basisscholen komen de 'Huis- en de Bouwhoek' eigenlijk altijd voor. De 'Knutsel- en Schildershoek' wordt als aparte hoek door de leidsters vaker genoemd dan door de leerkrachten. De 'Thema- en Verteltafel' is een essentieel onderdeel van SpelenderWijs. De inhoud van de thema's is gekoppeld aan de inrichting van het lokaal. Bij elk project dient dan ook een 'Thema-, Vertel- of Ontdektafel' aanwezig te zijn en aan elk nieuw project aangepast te worden. De 'Thema- of Verteltafel' wordt slechts door 24% van de leidsters en leerkrachten genoemd. Dat betekent echter niet dat deze tafel niet aanwezig is (zie observaties). Op de basisscholen wordt de 'Wisselhoek' ook als aparte hoek genoemd. Uit de vragenlijst komt echter niet duidelijk naar voren of met de 'Wisselhoek' misschien de 'Thema- en Verteltafel' wordt bedoeld.

Van de in totaal 32 leidsters en leerkrachten hebben 25 de verschillende hoeken bij naam genoemd. De overige leidsters en leerkrachten hebben geen namen genoemd, wel het aantal hoeken. Het aantal hoeken varieert van drie tot tien. Gemiddeld ligt het aantal hoeken, dat per thema in gebruik is op de peuterspeelzaal op vijf en op de basisschool op zes. Het is niet verplicht om op elk moment van de dag alle zeven hoeken voor de kinderen open te stellen.

Verandering van de inrichting van de hoeken wordt als stimulerend gezien. Opgemerkt dient te worden dat de hoeken niet steeds geheel veranderd dienen te worden. Een kleine aanpassing kan soms voldoende zijn. In tabel 4.11 is aangegeven hoe vaak op de locaties de hoeken veranderd worden.

Tabel 4.11 *Verandering van de 'de speelleeromgeving' (in percentages)*

Veranderen van hoeken:	Peuterspeelzaal		Basisschool		Totaal	
	N	percentage	N	percentage	N	percentage
eens per jaar	3	37.5%	0	.0%	3	11.5%
eens per half jaar	2	25.0%	1	5.6%	3	11.5%
eens per kwartaal	1	12.5%	4	22.2%	5	19.2%
vaker dan eens per kwartaal	2	25.0%	13	72.2%	15	57.7%
Totaal	8	100%	18	100.0%	26	100.0%

Op de basisscholen worden de hoeken vaker veranderd dan op de peuterspeelzalen. Op nagenoeg alle basisscholen gebeurt dat met elk nieuw te behandelen thema. Eén van de achttien leerkrachten zegt de hoeken slechts één keer per kwartaal te veranderen. Specifiek voor SpelenderWijs is het werken met thema's en daarbij hoort het veranderen van de hoeken. Echter ook op peuterspeelzalen dienen de hoeken flexibel te zijn zodat ze uit praktische overwegingen kunnen worden veranderd of afgestemd op de veranderende interesses van de kinderen. Volgens vijf leidsters worden de hoeken slechts één tot twee keer per jaar veranderd.

Thema's

Het gemiddelde aantal SpelenderWijs-projecten (thema's) dat op de peuterspeelzalen per schooljaar wordt uitgevoerd, ligt rondom de zeven en op de basisscholen rondom de zes. In SpelenderWijs is het aantal thema's per jaar niet van tevoren vastgelegd. Het is afhankelijk van de interesse van de kinderen. Ook ligt de inhoud van de thema's niet vast. SpelenderWijs betekent ontwikkelingsgericht werken. Het uitgangspunt van ontwikkelingsgericht werken is dat het onderwijsaanbod gekoppeld is aan betekenisvolle activiteiten. Om dat te realiseren kiezen de leidsters en leerkrachten samen met de kinderen een onderwerp dat hen aanspreekt en dat aanleiding geeft tot diverse belangrijke activiteiten. Vervolgens wordt het thema uitgewerkt in deelonderwerpen en wordt gekozen voor zinvolle activiteiten die de context vormen voor onderwijsleerprocessen. De leidsters en leerkrachten zijn gevraagd aan te geven hoe zij aan het thema zijn gekomen waaraan zij de voorafgaande week hebben gewerkt.

Tabel 4.12 *Gebruikte stof voor themaonderwerpen in volgorde van hoogst percentage*

Stof voor themaonderwerpen	Leidsters		Leerkrachten		Totaal	
	N	%	N	%	N	%
1. Team creativiteit	8	72.7%	2	11.1%	10	34.5%
2. Themaboek/ andere boeken	0	.0%	4	22.2%	4	13.8%
3. Omgevingsfactoren	1	9.1%	3	16.7%	4	13.8%
4. Team creativiteit en bronnenmateriaal	1	9.1%	2	11.1%	3	10.3%
5. Eigen creativiteit, inbreng van kinderen en bronnenmateriaal (netwerken, tv)	0	.0%	3	16.7%	3	10.3%
6. Eigen creativiteit en bronnenmateriaal	1	9.1%	1	5.6%	2	6.9%
7. Combinatie eigen inbreng en dat van het team en de kinderen	0	.0%	2	11.1%	2	6.9%
8. Eigen en team creativiteit m.b.v. bronnen	0	.0%	1	5.6%	1	3.4%
Totaal	11	100.0%	18	100.0%	29	100.0%

Om tot een zinvol thema te komen wordt veel gebruik gemaakt van elkaars creativiteit en kennis. Op de peuterspeelzalen komen de leidsters vaak tot een gezamenlijk thema door het in teamverband met elkaar door te spreken (72.7%). Twee leidsters zeggen gebruik te maken van Montessori-materiaal (Montessori-speelzaal). Op de basisscholen gebruiken de leerkrachten naast het doorspreken in het team doorgaans diverse bronnen. Veel gebruikte themaboeken zijn 'Ik & Ko'³³ (acht keer door leerkrachten genoemd). Daarnaast noemen de leerkrachten nog 'Schatkist', 'Rekenrijk' en 'Idee'³⁴ (twee keer). Vier leerkrachten maken gebruik van verschillende bronnen bij de samenstelling van thema's, waaronder de NOT (Nederlandse Onderwijs Televisie). Twee leerkrachten zoeken zelf activiteiten en materialen, die concreet zijn voor de kinderen en die passen binnen thema's om het zo betekenisvol mogelijk voor de kinderen te maken. Ongeveer 27% noemt de inbreng van de kinderen als bron.

Pedagogisch/didactische aanpak

Om aan de didactische aspecten te kunnen werken moet eerst aan pedagogische voorwaarden voldaan zijn. Op basisscholen en in peuterspeelzalen moet eerst voldoende sfeer, betrokkenheid en geborgenheid (nabijheid) zijn voordat kinderen kunnen exploreren (afstand nemen). Met een nieuw programma werken betekent dat men zich de bijbehorende pedagogisch/didactische aanpak eigen moet maken. De nieuwe werkwijze en omgang met de kinderen, de samenwerking met andere leidsters/leerkrachten, de samenwerking met de Goa-leerkracht en tot slot het observeren en toetsen.

Werkwijze in de groep

Bij een effectieve werkwijze ontstaat een samenspel tussen de pedagogische component (betrokkenheid) en de didactische component (inhoud van instructie). In het project SpelenderWijs kent de dag een vaste indeling. Aan de hand van het dagschema kunnen leidsters en leerkrachten de tijd goed indelen. Een vaste dagindeling is erop gericht om kinderen het gevoel van veiligheid te geven en daarbij het leren te ondersteunen. De kinderen weten namelijk door het dagschema precies wat er gaat gebeuren. Het dagschema/indeling is visueel gemaakt door middel van een reeks foto's (peuterspeelzalen) en dagritmekaarten (groep 1 en 2). Als een onderdeel afgerond is, wordt de foto of kaart omgedraaid.

Het dagschema bevat de volgende elementen (cyclus):

- inloop;
- kringactiviteit (vooruitkijken);
- vrijspelen/ thematische activiteiten,
- speelleren in de kleine en grote groep;
- tijd om te eten en te rusten en de tijd om de overgang te maken van de ene activiteit naar de andere;
- buiten spelen;
- vrij spelen;
- thematische activiteiten; en
- de afsluitende kring (terugkijken).

De leidsters en leerkrachten hebben uitspraken over toepassing van de onderstaande werkwijze in de groep, met ja of nee beantwoord (zie tabel 4.13).

³³ 'Ik & Ko' is een educatief taalprogramma voor meertalige groepen 1 en 2 van het basisonderwijs. Op basis van landelijke regeling VVE en behoeften uit de praktijk is besloten ook een voorschoolse component te ontwikkelen, namelijk 'Puk & Ko' (zie ook voetnoot 8).

³⁴ 'Idee' bevat concrete werkideeën (voor o.a. kringgesprek, spelles, werkles, bewegingsactiviteiten)

Tabel 4.13 *Werkwijze in de groep bij SpelenderWijs in percentages per onderzoeksgroep*

Werkwijze in de groep	Leidsters n=10/9	Leerkrachten n=17/16
Ik laat alle kinderen iedere dag 'vooruitkijken' (bespreken wat er gaat gebeuren)	80%	94%
Ik gebruik verschillende manieren om vooruit te kijken.	80%	63%
Ik laat alle kinderen iedere dag thematisch werken.	40%	50%
Ik laat alle kinderen iedere dag 'terugkijken' (het dagdeel dat is geweest doornemen).	60%	59%
Ik gebruik verschillende manieren om terug te kijken.	80%	56%
Het thema komt in de grote en kleine groep dagelijks aan bod.	90%	82%
Ik kies elke dag een paar kinderen die ik intensief begeleid.	33%	53%
Ik kies elke dag een paar kinderen die ik intensief observeer.	11%	50%

Van de leidsters zegt 80% en van de leerkrachten 94% dat zij elke dag bespreken wat er gaat gebeuren. Van de leerkrachten zegt 40% en van de leidsters 50% dat alle kinderen iedere dag thematisch werken. Het thema komt wel dagelijks aan de orde, maar daarna werken niet alle kinderen in het kader van het gekozen thema. Aan het vrije spel wordt in SpelenderWijs grote waarde gehecht. Tijdens het vrije spel maakt het kind zelf keuzes en bepaalt het zelf waar het mee wil werken. 60% van de leidsters en leerkrachten nemen iedere dag het dagdeel met de kinderen door. Van de leidsters zegt 80% dat wanneer zij terugkijken, zij ook verschillende manieren gebruiken. Het lijkt erop dat het fenomeen 'terugkijken en hiervoor verschillende manieren gebruiken' bij de leidsters reeds tot de dagelijkse routine is gaan behoren. Het begeleiden van een paar kinderen in de kleine groep en het observeren van een paar kinderen wordt door de helft van de leerkrachten dagelijks gedaan. In tegenstelling tot een eerder gestelde vraag over het werken in een kleine groep zeggen de leidsters hier dat zij niet elke dag een paar doelgroepkinderen uitkiezen om intensief te begeleiden. Een verklaring kan zijn dat de leidsters onder intensief begeleiden meer verstaan dan alleen even werken met de peuters in een kleine groep. Aan observeren komen de leidsters niet dagelijks toe. Slechts één leidster observeert dagelijks.

Interacties tijdens spel van kinderen

Binnen SpelenderWijs wordt een actieve rol van de leidsters en leerkrachten verwacht. Zij moeten de kinderen stimuleren tot actief leren en spelen. Kinderen leren door te spelen. De rol van de volwassenen is om in interactie met de kinderen te ontdekken hoe ieder kind denkt en redeneert. Hierin past actief meespelen en kinderen leren hun spel uit te breiden en te verdiepen en ook met andere kinderen in interactie te komen. Voorbeelditems zijn: 'Als de kinderen spelen, speel ik actief met ze mee', 'Als de kinderen spelen, geef ik suggesties om het spel uit te breiden', 'Als de kinderen spelen, lok ik spel uit door kinderen materiaal aan te bieden'. In tabel 4.14 zijn de gemiddelde scores op de samengestelde schaal voor interactie opgenomen.

Tabel 4.14 *Totaalscores op de schaal interacties (range 0-1)*

<i>Interactie</i>	N	M	SD	Min	Max
Leidsters	12	.71	.09	.56	.82
Leerkrachten	20	.68	.11	.41	.87
Totaal	32	.69	.10	.41	.87

In bovenstaande tabel is te zien dat de scores voor de leidsters en de leerkrachten niet veel verschillen en rondom de .70 liggen. Een score van .70 betekent dat de leidsters en de leerkrachten de vaardigheden meestal uitvoeren. Ten aanzien van enkele uitspraken bestaan significante verschillen tussen de beide groepen. Geheel volgens verwachting zullen leerkrachten kinderen eerder aanmoedigen om te schrijven of te doen alsof ze schrijven dan de leidsters. De leidsters daarentegen zullen eerder spel uitlokken door kinderen materiaal aan te bieden, kinderen aan te moedigen tot spelen en hen te helpen een keuze te maken. Zowel de leidsters als de leerkrachten gaan zelden iets voor zichzelf doen als de kinderen spelen.

Observaties en toetsen binnen SpelenderWijs

Om de ontwikkeling van de kinderen longitudinaal te kunnen volgen, wordt van de leidsters en leerkrachten verwacht dat zij dagelijks observeren. Door observaties wordt inzicht verkregen in de beheersing door kinderen van taalgebruik en taalvormen over een langere periode. Voorts is het van groot belang dat kinderen in verschillende situaties worden geobserveerd door het uitlokken van gesprekken (gesprekken naar aanleiding van b.v. een tekening) of door als leidster/leerkracht aan te sluiten bij contactinitiatief van het kind zelf. Van de leidsters en leerkrachten wordt verwacht dat zij dagelijks gedurende enkele minuten het doelgroepkind in verschillende situaties observeren. De gegevens worden verwerkt in het observatieschema, logboek of portfolio. De observatielijst geeft een aantal relevante doelen of ontwikkelingsindicatoren aan. De gegevens leveren informatie om direct te kunnen overgaan tot handelen (taalstimulering).

Iets meer dan de helft van de leidsters vindt signaleren en registreren van het ontwikkelingsniveau lastig en bijna 73% van de leidsters vinden het observeren en het verwerken van de observaties moeilijk. De helft van de leerkrachten heeft deze vraag niet beantwoord. Van de tien leerkrachten die dat wel gedaan hebben zegt 66% het signaleren en registreren van het ontwikkelingsniveau lastig te vinden en het observeren en verwerken vinden de leerkrachten allemaal op één na moeilijk.

Naast observaties worden jaarlijks aan de hand van het Peutervolgsysteem en het Leerlingvolgsysteem voor jonge kinderen verschillende ontwikkelingsaspecten in kaart gebracht. Met behulp van de Taaltoetsen die onderdeel zijn van SpelenderWijs, kunnen deelaspecten van de taalontwikkeling gemeten worden. Met behulp van de Taaltoetsen en verkregen observatiegegevens kan een taalbeeld gemaakt worden. Een taalbeeld gemaakt op individueel niveau of groepsniveau leidt tot een stimuleringsplan.

Op alle locaties worden de toetsen 'Taal voor Peuters' en 'Taal voor Kleuters' gebruikt. Daarnaast nemen de leidsters en leerkrachten ook de toets 'Ordenen' (aparte versies voor peuters en kleuters) af. Ze doen dit tenminste één keer per jaar. Op enkele locaties wordt ook de 'Begrippentoets' afgenomen en de 'Pravoo' (sociaal-emotioneel) ingevuld. Daarnaast wordt incidenteel de Rekenvoorwaardentoets (bij kleuterverlenging) afgenomen. Normaal gesproken echter worden de toetsen bij alle peuters en kleuters afgenomen. De kleuters moeten tenminste drie maanden op

school zitten; bij de peuters worden de toetsen nu standaard door de leidsters afgenomen wanneer de peuters drie jaar en acht maanden op de peuterspeelzaal verblijven.

Bruikbaarheid van het programma

Omtrent de bruikbaarheid van het programma SpelenderWijs te bepalen, is zowel aan de leerkrachten als de leidsters gevraagd om hun mening te geven. Van zeven items is een samengestelde schaal gemaakt en hiervan zijn de negatieve formuleringen omgezet in positieve. Een voorbeelditem is: 'SpelenderWijs is geschikt voor alle kinderen in mijn groep' (zie tabel 4.15).

Tabel 4.15 *Totaalscores op de schaal 'bruikbaarheid' Range (-1 tot +1)*

	N	M	SD	Min	Max
Leidsters	11	.64	.22	.29	1.00
Leerkrachten	7	-.06	.49	-.57	.71
Totaal	18	.37	.49	-.57	1.00

Tabel 4.15 laat een gemêleerd beeld zien. De leidsters hebben een positief oordeel over de bruikbaarheid. Een gemiddelde score van .64 houdt een positief oordeel in (negatieve items zijn omgezet in positieve). Hoe hoger de score, hoe positiever het oordeel is. Opvallend is dat geen van de leidsters op de zeven stellingen een negatief oordeel geeft. Hieruit kunnen we afleiden dat de leidsters zeer tevreden zijn over de bruikbaarheid van het programma. Tussen de leidsters en leerkrachten bestaan significante verschillen. De leerkrachten geven een negatief oordeel over de bruikbaarheid van het programma. Hierbij moet worden opgemerkt dat slechts zeven leerkrachten de vragen over de bruikbaarheid hebben ingevuld. Zie voor de 'bruikbaarheid' ook de percentages in tabel 4.16.

Tabel 4.16 *Bruikbaarheid voor SpelenderWijs (in percentages)*

Bruikbaarheid	Mee eens		
	Leidster	Leerkracht	Totaal
Ik zou liever weer werken zoals ik deed voor SpelenderWijs	9.1%	14.3%	11.1%
Ik heb het gevoel dat SpelenderWijs mij opgedrongen is	45.5%	71.4%	55.6%
Het dagelijkse programma in SpelenderWijs is te overladen	9.1%	62.5%	31.6%
SpelenderWijs kost mij teveel tijd (voorbereiding, nawerk)	27.3%	62.5%	42.1%
SpelenderWijs is geschikt voor alle kinderen in mijn groep	100.0%	75.0%	88.9%
Mijn groep is te groot voor SpelenderWijs	9.1%	33.3%	20.0%
De kinderen hebben meer sturing nodig dan SpelenderWijs biedt	18.2%	71.4%	38.9%

De meeste leidsters en leerkrachten zouden toch niet weer zo willen werken zoals zij vòòr SpelenderWijs deden. De overgrote meerderheid is het dan ook niet met de stelling "Ik zou liever weer werken zoals ik deed voor SpelenderWijs" eens. Desondanks hebben leidsters (de helft) en leerkrachten (71%) nog steeds het gevoel dat SpelenderWijs hen opgedrongen is. In tegenstelling tot de leerkrachten vinden de leidsters het programma niet te overladen en kost het niet te veel voorbereiding en nawerk. Voor 62% van de leerkrachten kost de implementatie van het programma te veel tijd aan voorbereiding en nawerk en wordt overladenheid geconstateerd. Alle leidsters en bijna alle leerkrachten vinden dat SpelenderWijs geschikt is voor alle

kinderen in de groep. Ongeveer een tiende van de leidsters en een derde van de leerkrachten vinden de groep te groot. De leidsters zijn van mening dat SpelenderWijs voldoende sturing biedt aan de kinderen. De leerkrachten daarentegen vinden dat kinderen juist meer sturing nodig hebben dan SpelenderWijs biedt.

Registratie

Om het taalgebruik van de doelgroepkinderen goed in beeld te brengen, wordt binnen het programma SpelenderWijs een beroep gedaan op de leidsters, leerkrachten en Go-a-leerkrachten om de individuele observatiegegevens, het werk van de kinderen systematisch te verzamelen in een portfolio. In het portfolio zitten: (1) het logboek van de leidster/leerkracht, (2) de observatielijst van de taalfasen, (3) de overzichtslijst van de Cito-toetsen, (4) de werkjes van de kinderen die de (taal)ontwikkeling laten zien en eventueel een taalbeeld en stimuleringsplan van groep of individu. Individuele taalbeelden en taalstimuleringsplannen worden alleen voor de doelgroepkinderen gemaakt.

Tabel 4.17 *Mening over de implementatie van SpelenderWijs (in percentages)*

Implementatie observatie en registratie	Mee eens		
	Leidster	Leerkrt	Totaal
Het opstellen van een taalbeeld vind ik moeilijk	72.7%	77.8%	75.0%
Het signaleren en registreren van het ontwikkelingsniveau vind ik moeilijk	54.5%	66.7%	60.0%
Observeren en verwerken van observaties vind ik moeilijk	72.7%	88.9%	80.0%
Een logboek bijhouden kost teveel tijd	100.0%	77.8%	87.5%

Voor zowel de leidsters als de leerkrachten blijven het opstellen van een taalbeeld voor de doelgroepkinderen, het signaleren en registreren van het ontwikkelingsniveau, het observeren en verwerken van gegevens als wel het bijhouden van een logboek problematisch. De leerkrachten en leidsters worstelen nog met het vaststellen van het juiste ontwikkelingsniveau van kinderen. De registratie is voor sommige leerkrachten en leidsters niet altijd haalbaar. Op de scholen is SpelenderWijs nog niet volledig ingevoerd (de helft van de leerkrachten bevindt zich nog in een leerproces). De leidsters hebben deze problemen aan de stuurgroepcoördinator³⁵ voorgelegd (zie hoofdstuk 6) en volgen een natraject waar bovenstaande problemen aan de orde komen. Zij zijn ervan overtuigd dat de bruikbaarheid op termijn zal toenemen.

Gepercipieerde effecten: de visie van de leerkrachten en leidsters

In de vragenlijst voor de leidsters en leerkrachten zijn 32 items opgenomen over mogelijke effecten van het programma. Op een vierpuntsschaal kon men aangeven 'helemaal mee oneens' (-1), 'beetje mee oneens' (-.50), 'beetje mee eens' (.50), en 'helemaal eens' (1). Een score tussen -1 en 0 houdt een negatief oordeel in en een score tussen 0 en +1 een positief oordeel. Vervolgens zijn de uitspraken op inhoudelijke gronden in vier categorieën ingedeeld, namelijk:

- effecten op de leerkracht/leidster zelf. Voorbeelden: 'Door SpelenderWijs diep ik onderwerpen die aan de orde komen meer uit' en 'Door SpelenderWijs heb ik in mijn werk meer structuur en houvast';

³⁵ De stuurgroep bestaat uit schoolleiders van basisscholen, vertegenwoordigers vanuit Welzijn (peuterspeelzalen), de gemeente en een vertegenwoordiger van Eduniek. De coördinatorfunctie is toebedeeld aan Eduniek. Alle leden kunnen bij deze vertegenwoordiger met hun problemen en wensen terecht.

- effecten op de betrokkenheid van de ouders. Voorbeelden: 'Door SpelenderWijs raken ouders meer betrokken bij de vorderingen van hun kinderen' en 'Door SpelenderWijs raken ouders meer betrokken bij de school/speelzaal';
- effecten op de taalontwikkeling en ontwikkeling van ontlukende geletterdheid. Voorbeelden: 'Door SpelenderWijs verloopt de taalontwikkeling beter' en 'Door SpelenderWijs leren kinderen belangrijke begrippen aan';
- effecten op het welbevinden, de sociaal-emotionele ontwikkeling en persoonlijkheids- ontwikkeling. Voorbeelden: 'Door SpelenderWijs hebben kinderen meer plezier in hun activiteiten', 'Door SpelenderWijs worden de kinderen zelfstandiger' en 'Door SpelenderWijs voelen kinderen zich veiliger in de groep'.

Tabel 4.18 *Totaalscores op de subschalen 'gepercipieerde effecten' (range -1 tot +1)*

Gepercipieerde effecten van het programma op:		2003	2005			
		M (SD)	M (SD)	M	Min	Max
Leerkrachten en leidsters	Leidsters	.67 (.2)	.80 (.2)	.13	.55	1.00
	Leerkrachten	.30 (.4)	.42 (.5)	.12	-.30	1.00
Taal	Leidsters		.73 (.2)	-	.42	.92
	Leerkrachten		.37 (.4)	-	-.33	.83
Welbevinden, soc. emot. en pers. ontw.)	Leidsters	.10 (.4)	.57 (.4)	.47	-.45	.98
	Leerkrachten	.05 (.5)	.09 (.5)	.04	-.50	.70
Ouders	Leidsters	.50 (.3)	.59 (.3)	.09	-.17	1.00
	Leerkrachten	-.73 (.4)	-.21 (.7)	.52	-1.00	.83

Uit bovenstaande tabel blijkt dat er grote verschillen bestaan in scores tussen leidsters en leerkrachten. Ten opzicht van 2003 zijn de leidsters nog sterker van mening dat het programma effect heeft op eigen functioneren. De mening van de verschillende leerkrachten is ten opzichte van 2003 niet grondig veranderd. De score is hoger maar laat nog steeds een wisselend beeld zien (zie de minimum- en maximum-scores). Het verschil tussen de leerkrachten en leidsters omtrent hun visie op effecten van SpelenderWijs op eigen functioneren is significant ($p=.026$). Ook de betrokkenheid van de ouders wordt door leerkrachten en leidsters verschillend beoordeeld ($p=.005$). De standaarddeviatie van .7 en een range -1 tot +.83 geeft aan dat er ook grote verschillen tussen de leerkrachten onderling bestaan. Het programmaeffect op het welbevinden van de kinderen laat eveneens verschillen tussen beide groepen zien ($p=.041$). De leerkrachten verwachten minder sterke effecten op de taalvaardigheid van de kinderen dan de leidsters. Ook hier zijn de verschillen significant ($p=.023$).

Tabel 4.19 *Effecten op taal*

Door SpelenderWijs:	2003		2005	
	Leerkrt N=5	Leidsters n=11	Leerkrt N=7	Leidsters n=11
begrijpen kinderen het verhaal beter als ik voorlees;	.50 (.35)	.73 (.26)	.50 (.50)	.86 (.23)
luisteren kinderen beter naar elkaar;	.40 (.42)	-.32 (.68)	.07 (.37)	.55 (.15)
verloopt de taalontwikkeling beter;	.70 (.27)	.68 (.46)	.50 (.50)	.82 (.25)
vertellen kinderen meer over wat ze gedaan hebben;	.30 (.67)	.27 (.52)	.50 (.50)	.82 (.25)
leren kinderen belangrijke begrippen aan;	.50 (.35)	.86 (.23)	.50 (.50)	.91 (.20)
praten de kinderen meer met en luisteren ze beter naar elkaar.	.20 (.57)	.18 (.68)	.14 (.63)	.41 (.63)

In tabel 4.19 zien we, dat in 2005 zowel de leidsters als de leerkrachten het programma-effect op taal overwegend positief interpreteren. Dat betekent dat men het met de uitspraken geheel of gedeeltelijk eens is. Vergelijken we de uitspraken van 2005 met die van 2003 dan zien we met name dat de leidsters thans duidelijk meer effecten waarnemen. De leerkrachten scoren op één item hoger en op de andere items iets lager of gelijk. De leidsters en leerkrachten vinden anno 2005 dat SpelenderWijs tot gevolg kan hebben dat kinderen ook beter naar elkaar zijn gaan luisteren.

Samenhang werkervaring, opleiding en mate van implementatie

Scores op de gebruikte schalen voor implementatie zijn gecorreleerd aan het aantal jaren werkervaring van de leidsters en leerkrachten. Bij leerkrachten en leidsters is geen samenhang gevonden tussen werkervaring en de schalen die te maken hebben met de werkwijze in de klas.

Vervolgens is gekeken naar de samenhang tussen werkervaring en de mening over bruikbaarheid en effecten van het programma. Hier is geen samenhang gevonden.

Na het toevoegen van de groep waarin wordt gewerkt zien we een samenhang tussen het groepsjaar en de bruikbaarheid van het programma (Spearman's $\rho = -.67^{**}$). Hetgeen betekent dat naarmate de groep waarin wordt lesgegeven hoger wordt, de mening over de bruikbaarheid negatiever wordt. Een verklaring voor de hogere scores op bruikbaarheid in met name de peutergroepen kan gevonden worden in verschillende factoren. De leidsters hebben minder druk van buiten gevoeld, zijn enthousiaster en zien in hun groep duidelijk effecten van hun werkwijze. Ook zien we een samenhang tussen groepsjaar en programma-effect op de leerkracht. (Spearman's $\rho = -.61^{**}$). Een mogelijke verklaring is dat leerkrachten in de hogere groepen vinden dat zij belangrijke vaardigheden altijd al uitvoerden en mogelijke effecten niet direct toeschrijven aan het programma. Het is derhalve mogelijk dat er wel programmaeffecten zijn maar dat leerkrachten deze anders ervaren. Volledigheidshalve is ook gekeken naar de opleiding van de leerkrachten en leidsters en de instelling waarin men werkzaam is. De opleiding is gerangschikt van hoog naar laag, waarbij 0 nog geen gerichte beroepsopleiding betekent en 1 een 'gerichte MBO-opleiding' en als hoogste categorie een universitaire opleiding. Er is geen samenhang gevonden.

5. RESULTATEN GROEPSOBSERVATIES

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de groepsobservaties besproken. De werkwijze in de groep is door de observator beoordeeld. In paragraaf 5.1 wordt eerst de methode van observeren beschreven. Vervolgens worden in paragraaf 5.2 de bevindingen beschreven die gebaseerd zijn op het tijdsregistratie-instrument. Tot slot wordt aangegeven in welke mate de observatoren bepaalde situaties of gedragingen van (leidsters) leerkrachten hebben waargenomen (5.3). Bij de beschrijvingen dient bedacht te worden dat het om een beperkt aantal peuterspeelzalen en basisscholen gaat. Conclusies hebben daarom slechts beperkte geldigheid. Tot slot geven wij in paragraaf 5.4 een indruk van hoe een les op de speelzaal en op de basisschool verloopt.

5.1 Methode van observeren

Naast de instrumenten 'interviews' en 'vragenlijsten' zijn ook 'observaties' in de klas uitgevoerd, met het oog op het verkrijgen van aanvullende en objectieve gegevens. In dit onderzoek is in 2003/04 gebruik gemaakt van observaties, die gedurende gehele dagdelen (ochtend of middag) zijn uitgevoerd, omdat alleen deze inzicht kunnen geven op de vraag in hoeverre een dagdeel goed is ingedeeld en de tijd goed besteed is. Op vijf SpelenderWijs-basisscholen en op alle drie de VVE- peuterspeelzalen is in het najaar van 2003 in *alle* groepen geobserveerd. In 2004 zijn daar nog twee scholen aan toegevoegd en is ook weer een bezoek gebracht aan de eerste vijf scholen alwaar gedurende een korte periode is geobserveerd (zie tussenrapportage, 2004). In het najaar van 2005 zijn alle scholen bezocht en hebben observaties gedurende een half dagdeel plaatsgevonden. Zowel in 2003 als in 2004 en 2005 hebben twee observatoren de observaties verricht. De observatoren komen allen uit het onderwijs, hebben ruime ervaring met het observeren en zijn daarvoor speciaal getraind. In 2005 hebben twee observatoren de eerste observaties gezamenlijk verricht en hun scores naderhand met elkaar vergeleken. Bij verschil van mening zijn de items doorgesproken en zijn de observatoren tot overeenstemming gekomen. Over het algemeen scoorden de observatoren vrijwel gelijk en kan van homogeniteit gesproken worden.

Om praktische redenen hebben de observaties zowel in de ochtend- als in de middaguren plaatsgevonden.

Instrumenten

Bij de observaties is gebruik gemaakt van twee bestaande instrumenten (lichte aanpassingen): een low-inference tijdsregistratie-instrument en een high-inference beoordelingsschaal (Reezigt, 1999; De Goede & Reezigt, 2002). In het tijdsregistratie-instrument hebben de observatoren om de drie minuten aangegeven, welk type activiteit plaatsvond, hoe de setting in de groep was, wie er aan het woord was, het soort interactie dat plaatsvond, en hoeveel kinderen wel of niet betrokken waren bij de verschillende activiteiten die aan de orde waren. In 2005 is daar nog aan toegevoegd de lesfase en is tevens gescoord op de interacties die plaatsvonden tussen de leerkracht en twee a-select geslecteerde doelgroepleerlingen. Allereerst werd de lesfase bepaald en vervolgens het type activiteit.

Bij het type activiteit hebben de *observatoren in twaalf categorieën gescoord, namelijk:*

- inloop
- startactiviteiten van het dagdeel
- vrij spel kinderen
- gericht spelen/werken
- sommige kinderen gericht spelen/werken in een groepje onder begeleiding van een leidster/leerkracht, sommige kinderen vrij spel
- opruimen
- fruit eten/ drinken
- buiten spelen
- overgang tussen activiteiten
- ordemaatregelen
- afsluiting van het dagdeel
- onduidelijk/excursie

Van gericht spelen en werken bij SpelenderWijs is sprake wanneer het gerelateerd is aan een project of een thema, ter verwerking van de stof.

Vervolgens is vastgelegd in welke setting de activiteit heeft plaatsgevonden. Hierbij heeft de observator uit acht mogelijkheden gekozen:

- hele groep met dezelfde activiteit bezig onder begeleiding van leidster/leerkracht
- alle leerlingen in groepjes onder begeleiding van leidster/leerkracht
- alle leerlingen in groepjes, sommige onder begeleiding van leidster/leerkracht
- alle leerlingen in groepjes zonder begeleiding van leidster/leerkracht
- alle leerlingen individueel bezig, sommige onder begeleiding van leidster/leerkracht
- alle leerlingen individueel bezig zonder begeleiding van leidster/leerkracht
- mix groepjes/individueel met begeleiding van leidster/leerkracht
- mix groepjes/individueel zonder begeleiding van leidster/leerkracht

Tot slot zijn verbale interacties en de betrokkenheid van kinderen bij een bepaalde activiteit genoteerd. Bij interacties:

- het plaatsvinden van verbale interacties tussen kinderen onderling
- interacties tussen volwassenen en kinderen
- geen interacties (de volwassene is alleen aan het woord, één kind is aan het woord of niemand is aan het woord).

Tevens is steeds geteld:

- hoeveel kinderen betrokken zijn bij de activiteit die aan de orde is
- het aantal kinderen dat niet betrokken is
- het aantal kinderen dat wacht op hulp van volwassene(n)
- het aantal kinderen dat uit de klas is. Bij het spelen buiten is niet geobserveerd.

Het tijdsregistratie-instrument is gebruikt om gegevens te verkrijgen over de tijd die gemiddeld wordt besteed aan een bepaalde activiteit. Frequentietellingen zijn gemaakt van de verschillende scores per categorie en deze zijn omgerekend tot percentages van de totale tijd (de aantallen zijn geaggregeerd naar lesniveau). De percentages zijn vervolgens apart voor peuterspeelzalen en scholen gemiddeld. De be-

trokkenheid van de kinderen is per observatiemoment (drie minuten) berekend als het percentage betrokken, niet betrokken en wachtende kinderen. Deze percentages zijn vervolgens per groep en per dagdeel gemiddeld, waarna de gemiddelden tussen de groepen zijn vergeleken. De resultaten worden besproken in paragraaf 5.2.

De analyses van het observatieinstrument zijn beschrijvend. Per instelling is bekeken hoeveel leidsters en leerkrachten een bepaald aspect uitvoeren zoals verondersteld binnen het SpelenderWijs-programma.

Gedurende de observaties is ook gekeken naar de opbouw van de lessen van de leerkracht. Ook is bij twee geselecteerde kinderen gekeken naar de taakgerichtheid, de setting en de interacties tussen de leerkracht en het kind en/of de interacties tussen het kind en andere kinderen.

Het tweede instrument is een beoordelingsschaal. Op de beoordelingsschaal geven de observatoren aan in welke mate ze bepaalde situaties of gedragingen van leidsters en leerkrachten hebben waargenomen. In het onderzoek is de homogeniteit van de instrumenten opnieuw nagegaan. Alleen bij voldoende betrouwbaarheid op beide metingen is gebruik gemaakt van somscores. Somscores zijn gemaakt voor de onderwerpen over materialen en speellearomgeving in het lokaal, het hanteren van het dagschema, de aandacht voor het stille kind, kinderen leren spelen en de kringactiviteit.

Tabel 5.1· *Betrouwbaarheid Subscales (Cronbach's Alpha)*

		2003	2005
	aantal items	Alpha	Alpha
Materialen/leeromgeving	23	.71	.70
Hanteren van het dagschema	8	.70	.73
Aandacht voor het stille kind	8	.75	.90
Kinderen leren spelen	9	.82	.70
Kringactiviteit	21	.83	.79

De observatoren hebben de lijsten direct na afloop van de observatieperiode ingevuld. Voor elk item zijn vijf antwoordcategorieën mogelijk. De vijf puntsschalen zijn gehercodeerd naar 'nee' (0), 'nee zelden' (.25), 'gedeeltelijk' (.50) en 'ja meestal' (.75) en 'ja' (1). Van de scores op de beoordelingsschaal zijn vervolgens gemiddelden berekend. Alle onderwerpen wegen even zwaar. Het maken van een somscore is voor deze onderdelen mogelijk gebleken, aangezien de betrouwbaarheidsanalyses boven de .70 scoorden. De negatieve onderwerpen zijn omgezet naar positieve.

Implementatiemaat

Om de mate van implementatie te kunnen koppelen aan leerlinggegevens heeft elke leerkracht een score gekregen op de manier waarop zij onderdelen van SpelenderWijs uitvoerde. De score is samengesteld uit drie subschalen te weten: de aankleding van de leeromgeving, het hanteren van het dagschema en de uitvoering van het kringgesprek en zijn per jaar vastgesteld. Van de drie scores die in tabel 5.1 vermeld staan is vervolgens een somscore gemaakt. Deze somscore is meegenomen als implementatiemaat.

5.2 Tijdsregistratie

Typen activiteiten

In tabel 5.2 en 5.3 staan de typen activiteiten. Om enig zicht te krijgen op de tijdsindeling wordt hieronder kort ingegaan op de dagplanning zoals die voor SpelenderWijs wordt aanbevolen. Planningen moeten gezien worden als richtlijnen. In bepaalde omstandigheden zullen onderdelen korter of langer duren. Ook het gebruik van een speellokaal en het weer buiten hebben invloed op de dagplanning. Een dagplanning voor peuters ziet er anders uit dan voor kleuters. Voor de SpelenderWijs-peutergroepen ziet een ochtendplanning voor drie uur er als volgt uit. Spelinloop 15 minuten (8%), Kringactiviteit 30 minuten (17%). Vrij spelen en/of thematische activiteiten 45 minuten (26%); Opruimen en toiletbezoek 15 minuten (8%); Eten en drinken 30 minuten (16%); Buiten spelen/ vrij spelen/ thematische activiteiten 30 minuten (17%); Afsluitende kring 15 minuten (8%). Voor de kleutergroepen is geen dagplanning beschikbaar.

In het SpelenderWijs-programma staat voorgeschreven dat de leerkracht of leidster voldoende moet kunnen inspelen op het initiatief van het kind. Indien de speel- leeromgeving goed is ingericht, kunnen bij vrij spel alle ontwikkelingsgebieden actief geëxploreerd worden.

Tabel 5.2 *Tijdsbesteding, in percentages per groep 2003*

Activiteiten	PsZ	Bo
Inloop	19%	7%
Startactiviteiten dagdeel kring/ introductieactiviteit	14%	20%
Vrij spel kinderen	11%	7%
Gericht spelen/werken (gerelateerd aan het project/thema, ter verwerking van de stof)	19%	9%
Sommige kinderen gericht spelen/werken in een groepje onder begeleiding van een leidster/leerkracht, sommige kinderen vrij spel	6%	9%
Opruimen	4%	2%
Fruit eten/drinken	11%	5%
Buiten spelen	8%	24%
Overgangen tussen activiteiten	5%	6%
Ordemaatregelen	0%	0%
Afsluiting dagdeel kring	4%	8%
Onduidelijk/ Uitstapje	0%	1%
Totaal	100%	100%

Voor het jaar 2003 kan gekeken worden of de verdeling van de onderwijstijd geheel conform het SpelenderWijs-programma is uitgevoerd. Gekeken naar 2003 bestaat er een redelijk goede verdeling van de onderwijstijd op zowel de SpelenderWijs-peuterspeelzalen als de –basisscholen. Op de peuterspeelzalen duurt de inloop langer dan op de basisscholen. Op de basisscholen wordt in 2003, omgerekend naar een dagdeel van drie uur, tien tot vijftien minuten aan de spelinloop besteed. Aan de startactiviteit in de kring wordt in de peutergroepen ongeveer 14% van de tijd besteed (ongeveer 20 minuten). Geheel volgens verwachting duren de introductieactiviteiten in de kleutergroepen gemiddeld langer dan in de peutergroepen. In de peutergroepen kunnen leidsters slechts kort de aandacht van peuters vasthouden en is het ook niet aan te raden de peuters al te lang in de kring te laten zitten. De verdeling

van de onderwijsinhoudelijke spelactiviteiten ziet er bij de peutergroepen als volgt uit: vrij spel (ca. 20 min.), gericht spelen en werken (ca. 40 min.), in groepjes (ca. 10 min) en buiten spelen (ca. 15 min.). De verdeling van de onderwijsinhoudelijke spelactiviteiten in de kleutergroepen is goed.

Voor de observatie in 2005 is gekozen voor een observatie waar gedurende een uur is gescoord. Aan de leerkrachten is gevraagd een taalactiviteit (kringgesprek en activiteit daaropvolgend) voor te bereiden. SpelenderWijs betekent ook thematisch werken, vanuit de ontwikkelingsgerichte visie. In het project SpelenderWijs worden een aantal thema's uitgewerkt aangeboden en er wordt gelegenheid geboden om *eigen* thema's te bedenken. De taalcomponent is dan in ieder thema opgenomen.

In onderstaande tabel staat de tijdsbesteding van de klassikale activiteit in percentages van de totale tijd (60 minuten) vermeld.

Tabel 5.3 *Tijdsbesteding taalactiviteit 2005, uitgesplitst naar school*

	A	B	C	D	E	F	G
(Taal)activiteit	45,0%	37,5%	50,0%	62,5%	25,0%	45,0%	37,5%

Tijdens de registratie van een uur is de helft van de tijd (60 minuten) besteed aan de kringactiviteit (ongeveer 30 minuten). Het spel van de kinderen heeft de observator gedurende ongeveer 20 minuten kunnen observeren. Op scholen die het eerste uur van de dag of middag zijn bezocht is ook de inloop geregistreerd. De tijd voor de taalactiviteit mag conform SpelenderWijs voor de oudste kleuters ongeveer 30 minuten (50%) duren. Voor de jongste kleuters korter. Op school A heeft gemiddeld de gezamenlijke taalactiviteit ongeveer 25 minuten geduurd. Er bestaat grote variëteit in de werkelijk bestede tijd aan de taalactiviteit tussen scholen (significant verschil). Met name het verschil tussen school D en E is groot. Op school D heeft de taalactiviteit langer dan een half uur geduurd en op school E ongeveer 15 minuten.

Setting

Behalve naar de tijdsindeling van de activiteiten in de gehele cyclus is ook gekeken naar de setting waarin de activiteiten voorkomen en hoeveel tijd deze laatste in beslag nemen. De onderscheiden settings zijn klassikaal, kleine groepjes, individueel of een mix van groepjes zonder of onder begeleiding van volwassenen.

Tabel 5.4 *Settings, in percentages per school*

Settings	A	B	C	D	E	F	G
Hele groep met dezelfde activiteit bezig o.l.v. volw	45%	83%	65%	62%	40%	50%	62%
Alle leerlingen in groepjes, deels o.l.v. volwassene	50%	15%	0%	35%	20%	28%	25%
Alle leerlingen in groepjes zonder volwassene	5%	2%					
Alle leerlingen individueel bezig, deels o.l.v. volw						2%	13%
Mix groepjes/individueel o.l.v. volwassene			35%		40%	20%	

De activiteiten die met de hele groep hebben plaatsgevonden zijn de startactiviteiten, fruit eten en drinken, opruimen en een rondwandeling in de buurt van de school. Gedurende de uurregistratie is de leerkracht ongeveer de helft van de tijd klassikaal, dus met de hele groep kinderen bezig geweest. Dat school B met 83% van de tijd eruit springt, komt omdat de leerkrachten voor beide groepen na de introductieactiviteit een korte excursie in de buurt van de school hebben gemaakt (authentiek leren). De verwerking van het thema 'huis' gebeurde aan de hand van een uitstapje (ontwikke-

lingsgericht werken). In de kleutergroepen werken de kleuters zelden zonder begeleiding van een volwassene. Na de taalactiviteit (klassikaal) werken de kleuters over het algemeen in een setting waar in groepjes wordt gewerkt en deels onder begeleiding van de leerkracht. Verder valt op dat de kinderen op drie scholen ook in een mix van groepjes en in een individuele setting met de volwassenen hebben gewerkt. In deze setting benadert de leerkracht kinderen vaak individueel (SpelenderWijs). In principe zijn in alle SpelenderWijs-groepen de leidsters en leerkrachten actief bezig in een setting van groepjes.

Gedurende het geobserveerde deel is per drie minuten vastgelegd of de leerkracht alleen aan het woord is, dan wel of er interactie plaatsvindt tussen kinderen en volwassenen, tussen kinderen alleen of dat niemand aan het woord is.

Interacties

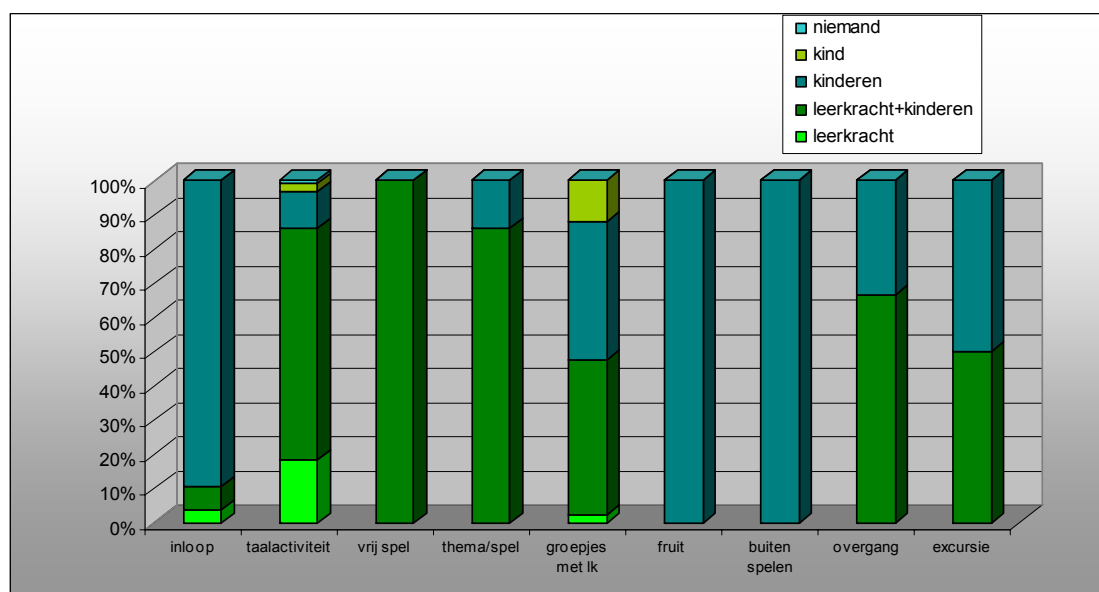
Tijdens de observaties wordt elke drie minuten vastgelegd wie er op dat moment aan het woord is. In tabel 5.5 zijn de resultaten te zien.

Tabel 5.5 *Verbale interacties per dagdeel per school*

Verbale interacties	A	B	C	D	E	F	G	Tot
1. Alleen leidster/leerkracht	8%	7%	5%	10%	5%	8%	18%	9%
2. Interactie kinderen- leidster/leerkracht	62%	38%	80%	60%	60%	55%	45%	55%
3. Interactie tussen kinderen	20%	52%	15%	30%	35%	33%	32%	32%
4. Eén kind	10%	3%	0%	0%	0%	2%	5%	3%
5. Niemand	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%

Op alle scholen ligt het percentage dat een leerkracht alleen aan het woord is laag. Op school G is de leerkracht iets meer alleen aan het woord geweest. Voor iets meer dan de helft van de tijd (55%) praten de leerkrachten met de kinderen. Een derde van de tijd zijn de kinderen onderling aan het praten. In onderstaande grafiek is gevisualiseerd gedurende welk type activiteit genoemde interacties vooral plaatsvinden.

Grafiek 1 *Interacties en type activiteiten*



In vergelijking met voorgaande observaties valt op dat met name de interacties tussen de leerkracht en de kinderen zijn toegenomen en de interacties waar de leerkracht alleen aan het woord is zijn afgenomen. Een tweede opvallend punt is dat gedurende de observaties van 2003 de kinderen gedurende het vrije spel vrijwel ongemoeid gelaten werden. De laatste observatie laat zien dat de leerkracht veelvuldig bij de kinderen langs gaat en veel verbale interacties tussen leerkracht en kinderen plaats vinden. We kunnen concluderen dat de leerkrachten bewust veel meer interacties aangaan met de kinderen.

Tabel 5.6 geeft aan hoeveel kinderen tijdens een dagdeel wel of niet betrokken zijn bij de activiteiten, wachten op hulp of instructie van de leidster of leerkracht of uit de klas zijn. Van betrokkenheid is sprake als kinderen zich bezig houden met de activiteit waar ze op dat moment geacht worden mee bezig te zijn.

Tabel 5.6 *Gemiddelde betrokkenheid van kinderen in percentages per groep*

Betrokkenheid	Groep 1	Groep 2	Combinatiegroep 1/2
Betrokken kinderen in de klas	65,0%	77,5%	83,1%
Kinderen uit de klas	18,3%	22,5%	15,6%
Niet betrokken kinderen in de klas	16,7%	0,0%	1,3%
Kinderen dat wacht	0,0%	0,0%	0,0%
Totaal	100,0%	100,0%	100,0%
Totale % betrokken kinderen	83,3%	100,0%	98,7%

Het totale percentage betrokken kinderen ligt hoog. Alleen in groep 1 is 16.7% gedurende de registratie niet betrokken. Waarschijnlijk speelt de gewenningsfase hier nog een rol. De observaties vonden in september plaats vlak na de zomervakantie. Het percentage kinderen dat buiten de klas is, drukt het gemiddelde percentage betrokken kinderen naar beneden. Vandaar dat in de onderste rij ook het totale percentage betrokken kinderen staat vermeld. Op de scholen werd vrij veel gebruik gemaakt van de ruimtes buiten de klas waar de kinderen ook speelden. Het waren dus niet alleen kinderen die even naar het toilet moesten.

Pedagogisch-didactische aanpak

In de tabel is aangegeven hoe de leerkracht haar activiteiten heeft opgebouwd. De geobserveerde lessen vonden aan het begin van de ochtend of middag, of halverwege de ochtend plaats. De registratie begon daarom met de inloop of met 'fruit eten'. Daarna begon de leerkracht met de taalactiviteit.

Tabel 5.7 *Activiteiten per school, in percentages lestijd.*

Activiteit/Scholen	A	B	C	D	E	F	G
Inloop/fruit eten	15%	15%	15%	15%	15%	15%	15%
Structureren van de taalactiviteit	13%	5%	5%	25%	5%	19%	20%
Exploreren/ gesprek	30%	23%	35%	25%	25%	18%	10%
Uitleg en uitvoeren opdrachten	42%	55%	25%	30%	55%	48%	47%
Terugkoppeling	0%	2%	20%	5%	0%	0%	8%
Totaal	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

De tabel laat zien dat er tussen de scholen (leerkrachten) enkele in het oog springende verschillen zijn. De eerste en vierde categorie (inloop en uitleg en uitvoeren

van opdrachten) nemen op zes van de zeven scholen de meeste tijd in beslag. Daarentegen besteedt de ene school meer tijd aan het structureren en de andere school weer meer aandacht aan het gezamenlijk exploreren. Terugkoppeling is door de observatoren op vier scholen geregistreerd.

Interacties van twee leerlingen met hun leerkracht

De vraag die wij onszelf hier gesteld hebben is het schetsen van een beeld van de geobserveerde lessen als we specifiek letten op de twee geselecteerde (allochtone) leerlingen.

Eerst geven we weer wat voor typen interacties voorkomen in de geobserveerde lessen.

Taakgericht: inhoudelijke opmerkingen over opdrachten (je kunt het ook op deze manier aanpakken (leerkracht)); (Juf ik hou er een over (leerling)).

Organisatorisch: niet inhoudelijke opmerkingen over het verloop van de les (je mag een potlood halen).

Persoonlijk: alle opmerkingen die het persoonlijke leven betreffen (is je zusje nog ziek?)

Prijzen: alle positieve feedback (goed zo)

Corrigeren: alle disciplinaire maatregelen (ga eens rechtop je stoel zitten)

Voor de duidelijkheid stellen we het aantal interacties dat voorkomt op initiatief van de leerkracht op 100. Van dit totaal maken de taakgerichte interacties (doelgroep-leerlingen 1) het grootste deel uit 68,4%, gevolgd door corrigerende opmerkingen (14%). Organisatorische, prijzende en persoonlijke interacties komen niet zo vaak voor (5 à 6%). Van alle waargenomen interacties tussen leerling en leerkracht ontstaat ongeveer 51% op initiatief van de leerkracht en 49% op initiatief van de leerling. Van alle waargenomen interacties in een les van individuele leerlingen ontstaat ongeveer 60% op initiatief van de leerling, hetzij gericht op een andere leerling of de leerkracht.

Van de interacties met de doelgroepkinderen ontstaat 16% op initiatief van een andere leerling. Voor de twee geselecteerde leerlingen zien we een soortgelijk patroon.

Tabel 5.8 *Aantal en soort interacties per leerling gemiddeld over observaties*

Initiatief leerkracht	Leerling 1	Leerling 2
Taakgericht	6,5	5,2
Corrigerend	1,4	0,9
Organisatorisch	0,5	0,6
Prijzend	0,6	0,2
Persoonlijk	0,5	0,4
Initiatief leerling naar leerkracht		
Taakgericht	9,1	6,7
Initiatief leerling/ andere leerling		
Initiatief leerling	15,2	9,5
Initiatief andere leerling	6,5	6,8

Opvallend is dat er in een les gemiddeld veel interacties plaatsvinden. Het aantal interacties dat de doelgroepkinderen met andere leerlingen aangaan is hoog en komt op de eerste plaats. Daarna komt het aantal interacties op initiatief van de leerling zelf richting leerkracht en vervolgens het aantal taakgerichte interacties op initiatief van de leerkracht. De taakgerichte interacties zijn nog steeds hoog te noemen.

Daarentegen krijgen de doelgroepleerlingen over het algemeen weinig corrigerende of organisatorische opmerkingen van hun leerkracht. Maar de prijzende of persoonlijke interacties op initiatief van de leerkrachten zijn in een les niet erg hoog.

Vervolgens is nagegaan in welke setting de twee geselecteerde leerlingen gemiddeld genomen hebben gezeten tijdens de geobserveerde lessen (om de drie minuten is geobserveerd en geregistreerd). De leerlingen zijn doelgroepleerlingen.

Tabel 5.9 *Setting per doelgroepleerlingen 1 of 2 in percentages lestijd*

Groep	Setting	Leerling1	Leerling 2
Homogene groep (1 of 2)	Klassikaal	65,8%	65,8%
	Groepje (2-3) met leerkracht	,0%	,9%
	Groepje >4 met leerkracht	6,0%	6,8%
	Groepje (2-3) zonder leerkracht	12,8%	16,2%
	Groepje >4 zonder leerkracht	15,4%	10,3%
	Individueel met leerkracht	,0%	,0%
	Individueel zonder leerkracht	,0%	,0%
		100,0%	100,0%
Heterogene groep Combinatiegroep (1 en 2)	Klassikaal	56,9%	58,8%
	Groepje (2-3) met leerkracht	10,8%	8,8%
	Groepje >4 met leerkracht	3,9%	,2%
	Groepje (2-3) zonder leerkracht	13,7%	26,5%
	Groepje >4 zonder leerkracht	8,8%	2,0%
	Individueel met leerkracht	,0%	1,0%
	Individueel zonder leerkracht	5,9%	2,9%
		100,0%	100,0%

In de homogene groepen (groepen 1 of 2) hebben de geselecteerde leerlingen gemiddeld voor het grootste deel van de tijd in een klassikale setting gezeten. In de tijd daarna hebben ze gewerkt in een groepssetting van twee of meer leerlingen zonder leerkracht. De leerkrachten liepen gedurende het werken meestal rond en bleven dan even bij een groepje zitten. Aan de groepen waarin de geselecteerde kinderen zaten, hebben de leerkrachten gemiddeld gedurende 4 à 5 minuten aandacht besteed. Geen van de geselecteerde kinderen hebben individueel samen met de juf gewerkt. In de combinatiegroep hebben de leerlingen voor het grootste deel klassikaal doorgebracht. De meeste van de geselecteerde kinderen hebben in een groepje van 2 à 3 kinderen gewerkt en met de leerkracht gedurende zo'n 10 minuten. Ook hebben enkele geselecteerde kinderen in een individuele setting gewerkt, maar dan meestal zonder leerkracht.

In de vorige paragrafen hebben we gezien dat er weinig verschillen zijn tussen de geobserveerde leerlingen. De leerkrachten hebben hun aandacht goed verdeeld. Om na te gaan wat er gebeurt in de lessen met verschillen in setting en activiteiten en wat de verschillen feitelijk voorstellen, beschrijven we als voorbeeld in het kort een aantal concrete lessen.

5.3 Kwalitatieve observaties

In de door het GION opgestelde beoordelingslijst hebben de observatoren onderstaande verschillende onderwerpen beoordeeld. Van vijf onderwerpen is een somscore gemaakt te weten: de speelleeromgeving, het hanteren van het dagschema, specifieke aandacht voor het stille kind, kinderen leren spelen en kringactiviteiten. In onderstaande tabel worden de gemiddelde scores en standaarddeviaties gepresenteerd.

Tabel 5.10 *Implementatiescores SpelenderWijs per jaar van afname*

Beoordeling	2003 (leidster)			2003 (leerkracht)		2005 (leerkracht)			
		M	SD		M	SD		M	SD
Materialen/leeromgeving (23)*	6	.76	.11	14	.87	.05	13	.87	.07
Hanteren van het dagschema*	6	.74	.20	14	.59	.18	13	.80	.14
Aandacht voor het stille kind*	6	.99	.03	6	.82	.08	3	.66	.36
Kinderen leren spelen	6	.99	.01	10	.87	.13	3	.92	.12
Kringactiviteit	6	.96	.03	12	.89	.12	13	.93	.07

Waar * is vermeld, wordt gewezen op een significante correlatie op het niveau van .01

In 2003 halverwege het project zijn de leerkrachten en leidsters goed in staat een 'speelleeromgeving' te creëren. Op het 'hanteren van het dagschema' wordt op de eerste meting laag gescoord door de leerkrachten, maar in 2005 is een aanzienlijke groei van .21 punten waargenomen. De 'aandacht voor het stille kind' is goed in 2003. In 2005 is voor slechts drie leerkrachten op de basisschool op dit onderdeel gescoord. Op één school ontbrak de aandacht voor het stille kind, op de twee andere basisscholen was juist veel aandacht (SD .36). De leerkracht van deze groep stond voor het eerst in de kleutergroep en had nog geen cursus voor SpelenderWijs gevolgd. Op de onderwerpen: 'Kinderen leren spelen' en de 'Kringactiviteit' wordt goed gescoord. Wanneer het criterium voor voldoende implementatie vastgesteld wordt op een waarde van >.90. dan is de kringactiviteit voldoende goed geïmplementeerd. De kringactiviteit wordt zowel in 2003 als in 2005 goed uitgevoerd en er is sprake van enige groei. De score op 'Kinderen leren spelen' is stabiel gebleven. Het verbreden en verdiepen tijdens een kringgesprek wordt goed uitgevoerd, maar verdient nog extra aandacht. De observaties zijn in het begin van het schooljaar uitgevoerd en zeker bij de jongste kleuters komt men nog niet altijd toe aan verbreden en verdiepen van de kringactiviteit.

Bovenstaande tabel laat zien dat de leidsters heel hoog op de laatste drie onderdelen scoorden. Bij een tweede meting zouden we op onderdelen te maken krijgen met een plafondeffect. In onderstaande tabel is de rangorde van de scores van de leerkrachten over twee jaren weergegeven (ook meegenomen is hier het onderwerp verbreden en verdiepen).

Tabel 5.11 *Rangorde van scores voor leidsters en leerkrachten*

	Materia-len	Dag-schema	Aandacht voor het stille kind	Leren spelen	Kring-activiteit	Verbreden en verdiepen
Lkr 2003	2	6	5	3	1	4
Lkr 2005	3	4	6	2	1	5

Een 1 betekent de hoogste score en 6 de laagste. In 2005 vindt een lichte verschuiving plaats. In beide jaren scoort de 'Kringactiviteit' het hoogst, gevolgd door 'Kinderen leren spelen' en de 'Leeromgeving'. Het geven van specifieke aandacht voor het stille kind scoort het laagst in 2005.³⁶

Contacten met ouders

In SpelenderWijs behoort de dag te beginnen met de spelinloop. Tijdens de spelinloop kunnen de ouders met de leidster/leerkracht praten, met hun kind de verteltafel bekijken of samen met hun kind of andere kinderen een boekje lezen. In SpelenderWijs wordt aanbevolen dat de leidster/leerkracht iedere dag begint met een praatje met alle kinderen afzonderlijk.

In alle groepen is de spelinloop geïntroduceerd. Opvallend was dat tijdens de spelinloop ook veel vaders participeerden. In vrijwel alle groepen participeerden zowel vaders als moeders en deden actief mee, bekeken samen met hun kind de ontdektafel, gingen samen met hun kind puzzelen of een boekje lezen en hadden contact met andere kinderen.

Speelleeromgeving

Bij de implementatie van het programma in de peuter- en kleutergroepen speelt de inrichting van het lokaal een belangrijke rol. De observatoren hebben een beoordeling gegeven van alle bestaande dertien kleutergroepen. In *alle* groepen zijn twaalf van de 27 aspecten die SpelenderWijs als een goede leeromgeving noemt, aangetroffen. Op alle scholen is een hoek waar kinderen tot zichzelf kunnen komen zonder gestoord te worden (taalhoek), hebben de hoeken een logische plaats, is in elke hoek speelruimte voor een groepje kinderen, kunnen kinderen zich vrijelijk bewegen en kunnen kinderen gemakkelijk van de ene naar de andere hoek komen. Op de scholen is tevens voldoende groot constructiemateriaal aanwezig, kunnen de kinderen gemakkelijk zien wat er in de dozen zit en hebben de materialen een vaste plaats voor de kinderen. In driekwart van de groepen zijn ook in andere hoeken dan de ontdekhoek materialen aanwezig die passen bij het thema dat aan de orde is, past de inrichting van de ontdektafel bij het thema dat aan de orde is of is een speelbord aanwezig (niet verplicht item). In meer dan de helft van de groepen hebben de hoeken namen die de kinderen kennen en gebruiken. In minder dan de helft van de groepen is op het materiaal aangegeven voor welk niveau het geschikt is. In minder dan de helft van de groepen weerspiegelen de materialen/illustraties aan de wand de verschillen in culturen of bieden materialen mogelijkheden voor rol doorbreking.

Werkwijze in de groep: dagschema bij SpelenderWijs

Het dagritmepakket in SpelenderWijs is niet verplicht gesteld, maar wordt sterk aanbevolen. Het dagritmepakket is een voorbeeld van een vast patroon. Aan een vaste dagindeling wordt juist in SpelenderWijs veel waarde gehecht. Het visualiseren van activiteiten die op één dag aan de orde komen, zorgt er meestal voor dat kinderen inzicht in de dagelijkse gang van zaken krijgen. Het dagritmepakket biedt veiligheid en structuur.

In meer dan driekwart van de groepen is het dagritmepakket zichtbaar aanwezig, hoewel niet altijd even consequent gebruikt. De leerkrachten bespreken aan het be-

³⁶ Een leerkracht gaf absoluut geen aandacht aan het stille kind. De leerkracht was te druk bezig met het klasmanagement (nog geen SpelenderWijs cursus gevolgd)

gin van de observatieperiode wel met de kinderen wat er gaat gebeuren en hebben de overgangen duidelijk gemarkeerd. In bijna alle groepen wordt een presentielijst (absentie) bijgehouden en helpen de leerkrachten de kinderen de overgang te maken van de ene naar de ander periode.

Kringactiviteiten

In SpelenderWijs begint de kring met het kijken of iedereen er is en dat kan aan de hand van foto's van de kinderen. Ook bestaat ruimte om eigen thema's te kiezen en te plannen. In de startkring onderzoekt de leidster/leerkracht samen met de groep een projectthema. Aan de basis van ieder project ligt een netwerk van begrippen. De leerkracht/leidster praat aan de hand van concreet materiaal en praatplaten met de kinderen over hun ervaringen, over overeenkomsten, verschillen, problemen en samen met de kinderen worden de kapstokwoorden bedacht.

Uit de observaties komt naar voren dat leidsters en leerkrachten hoog scoren op kringactiviteiten. In de observatielijst is een onderscheid gemaakt tussen de eerste fase van het project waar oriënteren en demonstreren plaatsvindt en de tweede fase waarin het thema wordt verbreed en verdiept. Deze fasen stellen hogere eisen aan de vormgeving van de activiteit. Omdat in september is geobserveerd, vlak nadat de vakantie voorbij was, bevonden de meeste leerkrachten zich nog in de eerste fase. In alle groepen hebben de leerkrachten de introductieactiviteiten goed voorbereid en slagen erin tijdens de kringactiviteiten de aandacht vast te houden. Vaardigheden zoals oriënteren en demonstreren worden heel goed uitgevoerd. De leerkrachten zorgen er goed voor dat het gekozen onderwerp goed aansluit bij wat de kinderen al weten en stellen vragen die begrippen benoemen. In bijna alle groepen zorgen de leerkrachten voor veel interacties met de kinderen en betrekken individuele kinderen bij de introductieactiviteit door vragen te stellen. Vrijwel alle leerkrachten pikken reacties van kinderen goed op en herhalen in woorden wat is geleerd. Ook leiden vrijwel alle leerkrachten het thema in met concreet materiaal (uitstapje, liedje) en/of gebruiken boekjes en prentenboekjes om de aandacht van de kinderen op het onderwerp te richten. In driekwart van de groepen hebben de leerkrachten voor voldoende variëteit gezorgd en wisten de activiteiten af te wisselen met beweging, versjes en verhaaltjes. In mindere mate stellen leerkrachten vragen die zoveel mogelijk de zintuigen betreffen (wat zie je, wat voel je, wat hoor je, wat ruik je of wat proef je). In minder dan de helft van de groepen hing een woordveld waarin de kapstokwoorden in een webschema waren ondergebracht.

Interacties

De verbale interacties die plaatsvinden tussen leerkrachten en kinderen is over het algemeen zeer bevredigend te noemen. De leerkrachten stellen vragen die kinderen ook begrijpen en moedigen kinderen aan hun gesprekken uit te breiden en luisteren aandachtig naar de kinderen en geven gerichte feedback. Ook herkennen de leerkrachten non-verbale gedragingen van de kinderen en reageren daar goed op. De leerkrachten zijn zich bewust van hun verbale interactie met de kinderen en stemmen hun taalaanbod zoveel mogelijk af op het taalniveau van het kind. De leerkracht houdt over het algemeen goed rekening met de gewenningsperiode en heeft aandacht voor het 'stille kind'. Bijna alle leerkrachten zoeken regelmatig contact met het stille kind. Dringt niet op en praat niet teveel tegen het kind, maar kijkt wel waar het mee bezig is en haakt daar op in. De leerkracht trekt zich terug als het contact niet

beantwoord wordt en probeert het later nog eens. Tijdens de kring- en groepsactiviteiten houdt zij het kind bij zich in de buurt en betreft het kind in gesprekjes, zonder het kind op te dringen aan andere kinderen.

In alle groepen maken de leerkrachten goed duidelijk welke regels en grenzen er zijn. In bijna alle groepen grijpen leerkrachten snel in als kinderen agressief gedrag vertonen en maken bij conflicten tussen kinderen duidelijk welke gedragingen wel of niet zijn toegestaan, zonder één van de kinderen af te vallen. Deze regels en afspraken worden in de helft van de groepen gevisualiseerd. De interacties vinden over het algemeen plaats in een veilige rustige omgeving en de leerkrachten hebben voor een opgewekte sfeer gezorgd. De leerkrachten uiten zich nooit negatief tegenover kinderen en zorgen ervoor dat kinderen niet doelloos rondlopen omdat ze niet weten wat ze moeten doen.

Bij SpelenderWijs wordt van de leerkrachten en leidsters verwacht dat als de kinderen aan het spelen zijn, zij actief meespelen. Gedurende de observatie had de observator niet altijd de mogelijkheid dit onderdeel te zien. Toch hebben zij op enkele scholen zeer goede voorbeelden gezien van meespelen. De leerkrachten kozen daarbij een spel dat goed aansloot bij de kinderen en zorgden voor voldoende materiaal. Deze leerkrachten wisten het spel expressief voor te spelen en speelden het spel lang genoeg mee om kinderen erbij te betrekken en wisten duidelijk te maken hoe verschillende substituut-voorwerpen in een spel gebruikt konden worden. Zij lieten duidelijk zien dat spelen normaal is. Het verrijken van spel (nieuwe rollen inbrengen, nieuwe voorwerpen inbrengen, modelleren improviseren, het spelschema verbeteren of verrassingselementen in het spel brengen) is in minder dan de helft van de scholen ook echt gezien.

5.4 Beschrijving geobserveerde lessen

Een les in een combinatiegroep

De geobserveerde taalactiviteit duurt 30 minuten en begint om 10.30 uur. Nadat alle kinderen gegeten hebben, mogen de kinderen bij het zwembad gaan zitten. In de klas ligt een groot blauw zeil. Het thema 'vakantie (zwemmen)' is duidelijk aanwezig in de klas. De themahoek is het zwembad. De andere hoeken zijn ook aangepast en in de boekenhoek staan boeken over het thema. De leerkracht zegt dat ze even weg moet en zo weer terug komt. De kinderen wachten rustig. Na enkele minuten komt de leerkracht binnen. Ze heeft blote voeten, de broekspijpen opgekruld en een grote badhanddoek omgeslagen en haar haar zit in een knotje. Ze heeft een badmuts en een zwemband in de hand.

De kinderen lachen even en letten daarna allemaal goed op. Aan de rand van het zwembad heeft de leerkracht alvast het lesmateriaal klaargelegd (zwempak, bikini, kurk, zwemband, zwembril, handdoek, badmuts enz. De leerkracht vraagt aan de kinderen: 'Waar ben ik?' 'Ik ben koud.' 'Moet ik zwemmen?' en 'Wat moet ik hiermee? (badmuts)'. De kinderen vertellen dat ze moet zwemmen en de badmuts op het hoofd moet doen en zeggen: 'Dan ga je erin'. De leerkracht geeft een demonstratie.

Allemaal vragen van de kinderen komen op haar af. De leerkracht geeft antwoord en vraagt op haar beurt: 'Wat is dit', wijzend op haar zwemband. J. antwoordt: "Dat je niet gaat verdrinken". 'En hoe heet het?', vraagt de leerkracht. Alle kinderen zijn het er overeens dat het een band is. 'Ja goed zo', zegt de leerkracht 'een band waar je

mee kan zwemmen en dat noemen we een zwemband'. Daarna probeert ze het zwempak aan te trekken, maar het is veel te klein. E zegt: 'juf het past niet'. Veel begrippen en woorden passen de revue. De leerkracht zet de kinderen aan tot nadenken en vraagt: 'Waar zorgt het kurkje voor?' Kurk blijft op het water drijven (demonstratie). Na afloop van de les worden de zogenaamd uitgespoelde kleren (handdoek, bikini, zwempak, zwembroek) met wasknijpers aan de waslijn gehangen.

In de les heeft de eerste geselecteerde leerling zeven taakgerichte interacties met de leerkracht en de tweede geselecteerde leerling zes taakgerichte interacties. De eerste leerling richt zich tijdens het kringgesprek maar liefst 23 keer tot de leerkracht en de tweede leerling dertien keer.

Na afloop van de les speelt de leerkracht met een klein groepje mee bij het zwembad. De eerste geselecteerde leerling speelt bij het zwembad en richt zich nog eens tien keer tot de leerkracht. Tijdens het spel ligt het contactinitiatief duidelijk bij de leerling.

Het meespelen en werken in de kleine kring heeft de leerkracht op deze school goed opgelost.

Een les op een school waar het uitstapje op het programma staat.

De geobserveerde taalactiviteit duurt 60 minuten en begint om 13.00 uur. Op de school is het thema zichtbaar aanwezig en in de klas hangt een woordveld met alle activiteiten en de daarbij horende de woorden. Het thema is 'Huis'. De leerkracht laat de kinderen vertellen waar ze wonen en stelt veel vragen. Ook in deze les worden veel nieuwe woorden en begrippen aangeleerd. Na afloop van het kringgesprek maken alle leerlingen van beide groepen een rondwandeling in de buurt.

In de les heeft de eerste geselecteerde leerling vijf taakgerichte interacties met de leerkracht (initiatief leerkracht) en de tweede leerling tien. Tijdens de les richt de eerste leerling zich vijf keer tot de leerkracht en de tweede geselecteerde leerling 20 keer.

Beschrijving Peuterspeelzalen

Op de SpelenderWijs-peuterspeelzalen zijn de materialen gelabeld. Op de kasten hangen de plaatjes van de materialen die de kinderen hier kunnen vinden. Op de peuterspeelzalen begint de ochtend met 'de inloop'. De kinderen zijn vrij om te bewegen. Dan wordt er door een kind gebeld en de kinderen gaan vervolgens in de kring zitten (aangegeven door stippen) en de ouders verlaten de zaal. Eerst wordt het liedje 'Goedemorgen' gezongen en daarna worden de kinderen geteld en de namen worden opgenoemd. Vervolgens wordt het thema 'vakantie' ingeleid. Er wordt gekeken naar de attributen van het thema (tent, parasol, blauw papier met vis (zeel!) en worden benoemd. Daarna wordt er een liedje gezongen over een visje in de zee. De kinderen doen actief mee (ze praten Nederlands en hun eigen taal).

Op de andere SpelenderWijs-peuterspeelzalen wordt dezelfde dagindeling gevolgd (inloop, bellen, liedje zingen, namen van de kinderen opnoemen en tellen). De leidster laat hier de kinderen allerlei voorwerpen opzoeken (groene pan of een rood blokje). Daarna speelt ze het geluidenspel (wat hoor je!).

6 RESULTATEN INTERVIEWS OP CONTEXTNIVEAU

In dit hoofdstuk worden deskundigen aan het woord gelaten. Na een korte beschrijving van de methode (6.1), zal in 6.2 t/m 6.5 aan de hand van een gezamenlijk interview een beeld (samenvatting) worden gegeven van de manier waarop de schoolbegeleiders te werk zijn gegaan: in 6.2 vertellen ze hoe ze SpelenderWijs hebben samengesteld; in 6.3. gaan ze in op de feitelijke implementatie van het programma op de locaties en beschrijven ze de training door Eduniek³⁷; in 6.4 komen de factoren aan de orde die de schoolbegeleiders van invloed achten op de implementatie en in paragraaf 6.5 geven zij hun mening over de toekomst van SpelenderWijs.

6.1 Methode

Voor het verzamelen van gegevens over SpelenderWijs is gebruik gemaakt van documentanalyse, een oriënterend interview met de projectontwikkelaars van 'Taalbegeleiding bij peuters', en van interviews met de projectontwikkelaar van 'SpelenderWijs' en met schoolbegeleiders van Eduniek. Voor de interviews is steeds een korte vragenlijst gebruikt. De interviews hebben in het voorjaar van 2003, het najaar van 2004 (telefonisch) en in het najaar van 2005 plaatsgevonden. Voor de interviews van 2003 en 2004 verwijs ik naar eerdere publicaties (De Jong-Heeringa, 2003, 2004).

In 2005 zijn de drie belangrijkste personen die direct met het programma SpelenderWijs te maken hebben (projectontwikkelaar, schoolbegeleider en stuurgroepcoördinator SpelenderWijs) geïnterviewd. Deze interviews vonden plaats bij Eduniek en zijn op videoband (alleen geluid) opgenomen en vervolgens getranscribeerd. Tijdens de interviews zijn de volgende onderwerpen behandeld:

- a) achtergronden en ontwikkeling van SpelenderWijs;
- b) de implementatie van het programma en training op de verschillende speelzalen en basisscholen;
- c) factoren die van invloed zijn op de implementatie en
- d) de toekomst van SpelenderWijs.

6.2 Achtergronden en ontstaan van SpelenderWijs

Volgens Edi Midden-Nederland (Eduniek) heeft de taalontwikkeling in SpelenderWijs een prominente plaats veroverd. Het hoofddoel is het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands.

Historische schets: het pilot-project 'Effectieve taalbegeleiding'

De schoolbegeleider (tevens projectontwikkelaar) van het programma SpelenderWijs vertelt hoe dit programma ontstaan is. Al in 1998 ontstond in Huizen de overtuiging dat interactie tussen leerkrachten en leerlingen belangrijk is om achterstandsproblemen aan te pakken (zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.1). In de paragrafen 6.2 t/m 6.5 wordt een samenvatting gegeven van de mening der drie schoolbegeleiders die bij dit Huizense project nauw betrokken zijn geweest en nog steeds zijn.

De gangbare praktijk op basisscholen was vaak zo dat tijdens kringgesprekken een leerkracht veel praat en de leerlingen af en toe wat gevraagd werd. Daar bleef het meestal bij (zie ook Reezigt, 2002). Tijdens een kringgesprek en dan het liefst in een

³⁷ Zie voetnoot 1

kleine kring dienen de leerkrachten veel meer verbale interacties aan te gaan met de kinderen. De idee ontstond dat er situaties gecreëerd moesten worden, waarin leerkrachten veel met leerlingen spraken en (mee)speelden en waarin ook de kinderen veel met elkaar spraken. Dit was het moment dat het pilot-project 'Effectieve taalbegeleiding', waarin het stimuleren van interacties centraal staat, in 1998 van start ging. Aanvankelijk deden drie scholen mee. In die beginperiode (*i.e.* van het pilot-project) merkten de schoolbegeleiders dat de leerkrachten enthousiast waren. De leerkrachten merkten dat kinderen zelfverzekerder raakten en dat ze meer durfden te gaan praten. Dat was een positief punt.

Op de drie basisscholen die aan het pilot-project meededen, werden alle leerkrachten van groepen 1 en 2 getraind door middel van schoolspecifieke bijeenkomsten en af en toe klassenbezoeken. Deze bezoeken werden altijd gevolgd door een nabespreking. Daarnaast waren er schooloverstijgende bijeenkomsten voor alle betrokkenen. Op deze bijeenkomsten kwamen verschillende onderwerpen aan de orde en ook werden de problemen waar leerkrachten tegenaan liepen besproken.

Zoals eerder gezegd lag het accent sterk op de interactie. Een extra leerkracht (Goa-leerkracht) moest geregeld uit de grote groep een groepje taalzwakke kinderen samenstellen en deze in een homogene of heterogene setting apart nemen. De Goa-leerkracht speelde bijvoorbeeld samen met de kinderen het spel *Memory*. Het doel was het uitlokken bij de kinderen van reacties. Die draaiden een plaatje niet zomaar om, om het vervolgens weer terug te leggen, maar kregen de opdracht eerst het plaatje te benoemen. Gevraagd werd bijv.: *'Waarom passen deze niet bij elkaar'*.

Na afloop van de les werd tijdens het consultatie-uur met de schoolbegeleider besproken hoe zo'n les verlopen was en wat de leerkrachten feitelijk hadden opgemerkt aan de reacties van kinderen. Kwamen de kinderen door deze manier van lesgeven in een kleine groep ook meer los, vertelden zij meer, leerden ze meer en/of durfden de kinderen ook meer dan wanneer je ze in een grote groep aanspreekt?

Daarnaast werden de ontwikkeling en leerprestaties (Cito-scores) van de kinderen goed bijgehouden en werd er gekeken of het pilot-project ook meetbare gevolgen had voor de leerprestaties der kinderen (zie Windhoud, 2002). Bij achterblijven van die leerprestaties werden mogelijke verklaringen gezocht.

Opvolging van het 'Pilot-project: SpelenderWijs'

Vervolgens kwam vanuit de gemeente het verzoek het project zoals het toen draaide op de basisscholen ook op de peuterspeelzalen aan te bieden. Over dit verzoek is door de schoolbegeleidingsdienst goed nagedacht en daar besloot men dat er niet zonder meer aan voldaan kon worden. Dan zou er veel meer begeleiding, ondersteuning en sturing moeten zijn. De schoolbegeleiders waren van mening dat met name de leidsters minder gewend zouden zijn om volgens bepaalde principes te werken dan leerkrachten.

Om toch op het verzoek van de gemeente te kunnen ingaan, heeft Eduniek, in overleg met en gefinancierd door de gemeente Huizen, SpelenderWijs ontwikkeld. Hierin is het element van interactie gehandhaafd, juist omdat dit in het pilot-project zo succesvol was gebleken. Het pilot-project is de kern geweest en SpelenderWijs is daaromheen ontwikkeld, waarbij er op gelet werd dat het resulterende programma ook op peuterspeelzalen bruikbaar was.

Wegens gebrek aan inzicht in het peuterspeelzaalwerk, wisten de schoolbegeleiders niet dat de leidsters van peuterspeelzalen al een aantal professionaliseringstrajecten hadden doorlopen. Het peuterspeelzaalwerk in Huizen valt nu onder toezicht van

Stichting Lokaal Welzijn, toen SpelenderWijs werd ontwikkeld heette het nog Stichting Peuterspeelzalen Huizen en deze had het thema van de professionalisering van leidsters als prioriteit. Men wenste de verschillen in opleidingsniveau van de peuterspeelzaalleidsters te verkleinen.

Daar kwam bij dat er in die tijd (omstreeks 2000) veel peuters op de peuterspeelzalen kwamen die helemaal nog geen Nederlands spraken. Dat was nog een reden dat het verantwoordelijk bestuur besloot dat er iets gedaan moest worden. De gemeente wendde zich tot de Stichting Peuterspeelzalen Huizen, die belast was met het beheer van de peuterspeelzalen.

Bij de ontwikkeling van SpelenderWijs kon men aansluiten bij een maatregel (2001-2002) van de Stichting Peuterspeelzalen Huizen. Deze stichting was (is) belast met het beheer van de peuterspeelzalen in de gemeente Huizen. Op initiatief van de stichting volgden alle leidsters enkele op de bevordering van interactie gericht cursussen, waaronder 'Taalbegeleiding bij peuters' van Frank Bulthuis (Bulthuis, 2001) en 'Laten spelen is een vak'. Met name de eerste cursus bleek ook binnen SpelenderWijs zeer bruikbaar. Bovendien werd in de handleiding bij deze cursus uitgelegd hoe de leidsters aan de interacties vorm konden geven en op welke manier zij het taalgebruik der peuters op een hoger plan konden brengen. De trainster die de in het kader van de cursus 'Taalbegeleiding bij peuters' de begeleiding der leidsters verzorgde, heeft haar trainingen kunnen vervolgen binnen het kader van de ontwikkeling van SpelenderWijs door Eduniek. Als gevolg hiervan is 'Taalbegeleiding bij peuters' in SpelenderWijs opgenomen.

'SpelenderWijs' of alleen 'Taalontwikkeling en interactie'

Vervolgens ontstond de discussie over de vraag in hoeverre nog van SpelenderWijs gesproken kan worden wanneer een school bepaalde elementen niet overneemt, zoals in Huizen gebeurd is. In verband hiermee hebben de schoolbegeleiders als hun mening te kennen gegeven dat SpelenderWijs op maat aangeboden kan worden, zodat scholen hun visie op onderwijs kunnen handhaven. Maar dat kan alleen binnen bepaalde grenzen. Scholen die besluiten alleen 'taalbegeleiding en interactie' uit SpelenderWijs over te nemen en andere onderdelen van dit programma wensen weg te laten, zijn eigenlijk geen SpelenderWijs-scholen meer. Onder SpelenderWijs-scholen worden scholen verstaan die met het gehele programma werken. Dat neemt niet weg dat niet op alle scholen de begeleiding der leerkrachten even lang hoeft te zijn. De ene school is nu eenmaal verder dan de andere.

SpelenderWijs moet wel de centrale kenmerken blijven vertonen. Zo blijven de twee pijlers waarop SpelenderWijs rust a) ontwikkelingsgericht en b) interactieve taalbegeleiding door middel van het werken in kleine groepen en/of door mee te spelen bestaan.

6.3 Implementatie van het programma

Implementatie en training op de speelzalen

Op de peuterspeelzalen hebben zich bij de implementatie van het programma geen problemen voorgedaan. Een aantal factoren heeft daarbij een rol gespeeld. Voor het trainen van leidsters en leerkrachten van SpelenderWijs is al in een vroeg stadium rekening gehouden met de verschillen tussen peuter- en kleutergroepen. Leidsters zien hun werk anders dan leerkrachten. Niet alleen is de werkorganisatie van de

leidsters anders, ook werken zij met een andere doelgroep. De peuter vergt nu eenmaal een andere benadering dan de kleuter. Bovendien bleek dat de peuterleidsters al de cursus 'Taalbegeleiding bij Peuters' volgden. De SpelenderWijs-training van de leidsters sloot hierbij aan. In dit kader zijn ze in 2002/03 meer verdiepend bezig gegaan met spelverrijking en met thematisch werken. Alle leidsters (op één na, deze volgt nu de nascholingscursus) zijn gecertificeerd. In het algemeen gesproken zijn de leidsters van het begin af aan enthousiast geweest en hebben opengestaan voor veranderingen.

Implementatie en training op de basisscholen die al meededen aan het pilot-project School X

Ten aanzien van bovengenoemde discussie, kan het volgende worden opgemerkt. Bij de invoering van SpelenderWijs in 2002 deden zich op School X enkele problemen voor. De leerkrachten waren volgens de schoolbegeleider namelijk een 'beetje begeleidingsmoe'. Niet omdat ze SpelenderWijs niet accepteerden, maar omdat zij al veel energie hadden gestoken in het pilot-project. Tevens oordeelden zij dat alle resultaten van de trainingen voor het pilot-project goed bewaard waren gebleven en het gehele project goed gedocumenteerd was. Daarom wist men eigenlijk niet wat de schoolbegeleidingsdienst in het kader van SpelenderWijs nog zou kunnen toevoegen. Hierom zag men voorlopig van verdere begeleiding af. Daarnaast had School X tijdens het SpelenderWijs-onderdeel 'thematisch werken' gekozen voor een gestructureerde aanpak en wenste niet direct ontwikkelingsgericht te gaan werken. De schoolbegeleidingsdienst stelde daarop aan de school voor om zelf de behoefte aan begeleiding te formuleren. Samen met de schoolbegeleidingsdienst is daarop een aantal vragen geformuleerd. Een voorbeeld is: 'Wat is de relatie van "Ik & Ko" [o.a. in gebruik op School X] en 'SpelenderWijs'. In het schooljaar 2004/05 is opnieuw gevraagd naar eventuele behoefte aan begeleiding. De schoolbegeleiders constateerden dat op School X de 'Goa-leerkracht' (intern begeleider) goed in kleine groepjes werkte. Eduniek constateerde echter dat indien het werken in een kleine groep door slechts één leerkracht wordt uitgevoerd, de kennis en uitvoering tot die ene persoon beperkt blijven. Bovendien wordt 'het werken in een kleine groep' niet automatisch uitgevoerd door de groepsleerkracht. Vandaar dat Eduniek heeft voorgesteld meer aandacht te schenken aan de organisatie in de klas, zodat ook de groepsleerkracht weet hoe zij/hij zelf *in* de klas met een kleine groep kan werken.

School Y

Op School Y lag het probleem van het opschorten van de training niet op het niveau van de leerkracht, maar op een hoger niveau. School Y heeft ook meegedaan aan het pilot-project. De school is in die tijd ontstaan uit een fusie van twee scholen, een Dalton-achtige school en een Jenaplanschool. In de periode van het pilot-project was de school eigenlijk meer bezig met haar identiteit. De vraag was hoe men verder wilde, als een Jenaplanschool of een Daltonschool. In deze periode deden zich enkele wijzigingen in de teamsamenstelling voor, terwijl de directeur een benoeming elders aanvaardde. Het bestuur besloot een interim directeur aan te stellen.

School Y is een Jenaplanschool geworden. De interim directeur heeft volgens de schoolbegeleider goed werk geleverd en is tot directeur benoemd. Hierdoor werden in eerste instantie andere prioriteiten binnen de school gesteld. Men vond externe begeleiding minder belangrijk en had er nog geen tijd voor. Nu echter staat de school weer open voor begeleiding en daaraan wordt momenteel aandacht besteed, met

name voor de nieuwe leerkrachten (ook van groepen 3 en 4), van wie de meesten onbekend waren met het pilot-project en ook met SpelenderWijs.

Deze bijscholing bestond uit het bijwonen van drie bijeenkomsten over interactief taalonderwijs (video-interactie). Het bleek daarbij dat deze leerkrachten eigenlijk al veel elementen uitvoerden vanuit hun onderwijsvisie (Jenaplan; ontwikkelingsgericht). De schoolbegeleider zegt dat zij bepaalde dingen op het gebied van taalaanbod, taalruimte en feedback wel heeft moeten aanscherpen. Daarnaast hebben de leerkrachten de taalgebruiksdoelen leren hanteren.

School Z

Op School Z, die sinds 1998 met het pilot-project meedeed, toonde de leerkracht (kleine school) enthousiast over SpelenderWijs. Zij wenste mee te doen aan de SpelenderWijs-trainingssessies en kreeg in een één-op-één-traject bijscholing over de taalontwikkeling. Deze leerkracht heeft intussen echter de school verlaten. Toch heeft zij in het jaar voor haar vertrek, toen ze in deeltijd werkte, haar kennis overgedragen op de nieuwe leerkracht. Bij haar vertrek is weer een nieuwe deeltijdleerkracht aangetrokken. Deze leerkracht had reeds ervaring met het pilot-project en werkte bovendien al ontwikkelingsgericht. Op School Z wordt lesgegeven in een combinatiegroep (groepen 1 en 2) met alleen allochtone leerlingen.

Scholen die na de pilot-periode zijn ingestapt

De trainingen op de vier christelijke scholen, die zich in 2002 bij het project hebben gevoegd, zijn laat van start gegaan. De trainingen werden gevolgd door ongeveer de helft van de leerkrachten. Dat had te maken met het feit dat de meesten in deeltijd werkten (werken). De deeltijd-leerkracht die niet op de dag waarop de trainingen werden gegeven op school aanwezig waren, kwamen niet opdagen. In eerste instantie was het de bedoeling dat de geschoolde leerkracht zijn collega-deeltijd-leerkracht zou bijscholen, maar dat bleek in de praktijk onvoldoende te werken. Voor de ongetrainde leerkrachten is daarom een 'bezemklas' gestart, die nu draait. Omdat de ongetrainde leerkrachten enkele elementen van SpelenderWijs al wel goed uitvoeren, zoals bepaalde interacties, volgen zij derhalve niet het hele traject. Voor hen staan vijf schoolspecifieke bijeenkomsten en vijf praktijkbezoeken op het programma. Ongeveer de helft van de leerkrachten van deze vier christelijke scholen is nu (anno 2005) gecertificeerd voor SpelenderWijs.

Een tweede probleem is dat op drie (van de vier) scholen (locaties) de omvang van de groepen te groot is, waardoor de leerkrachten weinig tijd hebben om met een doelgroepje apart te gaan zitten. De scholen hebben daarvoor zelf een oplossing gezocht. Op twee locaties is gekozen voor dagelijkse verlenging van de leertijd van de doelgroepkinderen van half twaalf tot twaalf uur. In afwijking van SpelenderWijs gebeurt dit laatste in een homogene groep en buiten de klas.

SpelenderWijs nieuwe stijl

Omdat het programma SpelenderWijs tijdens zijn implementatie nog in een ontwikkelstadium verkeerde, zijn er gaandeweg veranderingen in aangebracht. Dat neemt niet weg dat Eduniek vasthoudt aan de doelstelling van de eerste versie van het concept-programma. Alleen de vorm waarin dit gebeurt, is op een aantal punten aangepast. Accenten zijn verschoven waardoor beter dan voorheen wordt aangesloten bij de behoeften van de leerkrachten. De ervaringen van de schoolbegeleiders, opgedaan op de werkvloer, zijn geëvalueerd en besproken. Daarna zijn de overwegingen

achter bedoelde accentverschuivingen beoordeeld op noodzaak en mogelijkheid. De afspraak is gemaakt SpelenderWijs duidelijk op papier te zetten en een handboek te maken.

Dat handboek krijgt de vorm van een werkmap, waarin aangegeven staat:

- a) hoe de door Eduniek gegeven trainingen zijn opgebouwd;
- b) hoe verschillende vaardigheden geleerd kunnen worden;
- c) en waar de leerkrachten aanvullende informatie kunnen vinden (bronnenvermelding).

Ook wordt in de werkmap aandacht besteed aan materialen en formulieren (observatieformulieren), die de leerkrachten het beste kunnen gebruiken.

Op de basisscholen die thans de SpelenderWijs-trainingen volgen (daarbij zijn ook scholen buiten Huizen), wordt nu gemaakt van een handboek voor interactief taalonderwijs, getiteld *Taalontwikkeling op school* van Marianne Verhallen (zie hoofdstuk 1), waarin taalruimte en taalaanbod uitvoerig worden besproken. De taalbegeleiding van Frank Bulthuis wordt niet helemaal losgelaten, want de taalgebruiksdoelen, die door Bulthuis worden beschreven, blijven belangrijk binnen SpelenderWijs. Eduniek vindt de methode-Bulthuis geschikter voor peuterspeelzalen dan voor basisscholen. Echter de basisscholen krijgen nog wel de methode- Bulthuis als bron van literatuur aangeboden.

6.4 Factoren die van invloed zijn op de implementatie

Motivatie

Als eerste en belangrijkste factor die van invloed is op de implementatie, noemen de schoolbegeleiders de *motivatie* om te willen veranderen. Eduniek heeft gemerkt dat een doordachte keuze voor SpelenderWijs van groot belang is. Op veel scholen voelden de leerkrachten zich te veel gedwongen door de schoolleiding en dat had een negatieve invloed op de implementatie. Ook de leerkrachten op de scholen waar al intensieve innovaties, zoals het pilot-project, hadden plaatsgevonden, waren 'begeleidingsmoe'.

Volgens Eduniek is een randvoorwaarde om met SpelenderWijs te gaan werken dat de leerkrachten gemotiveerd zijn. De leerkrachten moeten thematisch willen werken, de taalaandacht bovenaan hun wensenlijstje hebben staan en de gelegenheid hebben of willen creëren om ook met kleine groepen te werken. In Huizen is onlangs nog één school (derde tranche) en wel in 2004 met SpelenderWijs gaan werken en daar verloopt één en ander naar tevredenheid omdat daar geen weerstand bestaat. Ook een nieuwe groep peuterspeelzalen is gestart in 2004, zodat alle peuterspeelzalen in Huizen van Stichting Lokaal Welzijn uiteindelijk geschoold zijn/worden in SpelenderWijs. Wil een school de SpelenderWijs-doelstellingen halen, dan moet nu eenmaal aan een aantal voorwaarden voldaan worden en die hebben betrekking op de intentie van leerkrachten. Als leerkrachten vanuit een heel andere beginsituatie komen en niets zien in deze doelstellingen, wordt het lastig.

Klassenmanagement en organisatie

Een andere factor die invloed kan hebben op een succesvolle implementatie heeft betrekking op het klassenmanagement en de organisatie der groepen. SpelenderWijs geeft hiervoor duidelijke richtlijnen. Waar deze niet gevolgd worden kan het pro-

gramma van taalstimulering in de knel komen. De organisatie der groepen dient zodanig te zijn, dat de leerkrachten af en toe los van de groep als geheel kunnen komen en gedurende tien minuten of meerdere momenten per dag aan kleinere groepen kinderen aandacht kunnen geven. Volgens de schoolbegeleider doen scholen waar aan deze randvoorwaarden (t.a.v. motivatie en organisatie) niet is voldaan, er beter aan zich allereerst op deze voorwaarden te richten.

Bewaken van de kwaliteit

Als derde factor noemen de schoolbegeleiders dat de kwaliteit bewaakt wordt. Op de speelzalen en basisscholen is kwaliteitsbewaking niet altijd vanzelfsprekend. Op de speelzalen is dit beter geregeld. Daar is vrijwel vanaf het begin meestal de ambulante taalbegeleidster aangewezen. Deze fungeert als coördinator, motivator en contactpersoon met andere instellingen (jeugdgezondheidszorg, consultatiebureau's en vluchtelingen hulp). Op de basisscholen zijn zeker in het begin lang niet altijd coördinatoren SpelenderWijs aanwezig. Daarbij komt dat SpelenderWijs nog in ontwikkeling is en er gedurende de trainingsperiode sprake was van de aanpassing van bepaalde accenten, waardoor de schoolbegeleiders het ook zelf moeilijk vonden om te bepalen of het programma op de scholen en peuterspeelzalen goed geïmplementeerd was. Zij zijn van mening dat de scholen wel *zelf* de verantwoordelijkheid hadden om de kwaliteit te bewaken. Hiervoor moesten ze een coördinator SpelenderWijs benoemen en de resultaten doorgeven aan Eduniek. Het is dan vervolgens de taak van Eduniek om de coördinator bij te scholen.

Signaleren van problemen

Een vierde factor is het tijdig signaleren van problemen door de coördinator binnen de school of speelzaal. De coördinator dient ook de samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen in stand te houden en te verbeteren. Hiertoe heeft de Huizense stuurgroep een stuurgroepcoördinator aangewezen. Deze coördineert alle projecten en trajecten in de gemeente en brengt verschillende groeperingen zoals peuterspeelzaal en basisschool samen. De coördinator bezoekt twee keer per jaar alle SpelenderWijs-scholen en peuterspeelzalen en probeert dan een half uur in de klas te zijn. Hij overlegt met de leerkrachten van de groepen 1 en 2. De peuterspeelzalen worden door de stuurgroepcoördinator en de coördinator van de peuterspeelzalen gezamenlijk bezocht. De stuurgroepcoördinator inventariseert mogelijke problemen en wensen en bespreekt deze vervolgens met de directeur en koppelt daarna terug naar de stuurgroep.

Groepsgrootte

Een vijfde factor is de groepsgrootte. Deze is van invloed op de succesvolle implementatie van SpelenderWijs. De groepen mogen niet te groot zijn. Succesvolle implementatie wordt bemoeilijkt als het aantal leerlingen in de groep groter is dan 20 of 25 kinderen. De leerkrachten kunnen dan niet of moeilijk in kleine groepjes werken om de taalstimulering goed vorm te geven (zie ook 'Scholen die na de pilot-periode zijn ingestapt').

Planning

Tot slot noemen de schoolbegeleiders de factor "planning op leerkrachtniveau". Het ontbreekt veel leerkrachten aan goede planning. Leerkrachten blijven het moeilijk vinden om een taalstimuleringsplan op te stellen. Een goed plan is echter volgens de

ontwikkelaar van SpelenderWijs een noodzakelijke voorwaarde, omdat alleen dan een leerkracht een goed beeld van een kind kan krijgen en de juiste interventies kan plegen. Men moet even de tijd kunnen nemen om taalmomenten te noteren in het logboek. Dit zou veel tijd besparen omdat leerkrachten dan vrij snel een taalbeeld van de betreffende leerling en een werkplan kunnen maken. Dit probleem speelt niet alleen op de basisscholen maar ook op de peuterspeelzalen. Vaak hoor je de leerkrachten en vooral de leidsters zeggen: “*Het zit wel in mijn hoofd*” en vervolgens schrijven ze het niet op. Dit is jammer, want de observatieformulieren zijn goed aangepast en gemakkelijk in te vullen.

6.5 Toekomstperspectief van SpelenderWijs

Volgens Eduniek kiezen scholen vaak SpelenderWijs omdat dit programma de leerkrachten de nodige ruimte biedt. Het stelt de leerkrachten in de gelegenheid te handhaven wat goed functioneert, zij het dat dat wel ingepast moet zijn in SpelenderWijs. Een aanvulling hierop is de informatie over de taalzwakke leerlingen. Eduniek biedt een kader aan dat men als het meest effectief beschouwt. De leerkrachten kunnen dat dan toetsen in hun situatie.

Om alles goed in de vingers te krijgen is een traject van 2 à 3 jaar niet teveel. Je kunt pas slagen in je opzet wanneer er sprake is van een verankeringfase. Wanneer de vaardigheden verankerd zijn, dan pas kunnen leidsters en leerkrachten hun didactiek bijstellen. Nazorg is volgens Eduniek daarom ook absoluut noodzakelijk. De schoolbegeleiders noemen onderstaande punten als belangrijk.

- Blijven trainen van leerkracht- en leidstervaardigheden, waarbij de nadruk ligt op *interactievaardigheden* gekoppeld aan de gangbare situatie in de kleuter- of peutergroep.
- Blijven verbeteren van de *vaardigheden op teamniveau*. Bij individuele deelname blijft de verbetering beperkt tot die ene leidster/leerkracht. Het creëren van een doorgaande lijn bij jonge kinderen is alleen mogelijk als het hele team deskundig is.
- Blijvende aandacht voor *organisatie* om de vaardigheden goed in te bedden in de gehele structuur van de school (scholen). Alleen dan is het mogelijk om kleine groepjes leerlingen interactief te begeleiden.
- De school- en stuurgroepcoördinatoren zullen ook in de toekomst belangrijk zijn. Door eduniek kan altijd aanvullende ondersteuning geboden worden. De coördinatoren moeten elkaar binnen dat netwerk informeren en ondersteunen en daarvoor is de persoon van de stuurgroepcoördinator van belang.
- Financiën: de coördinator zal zelf moeten aantonen dat het essentieel is om geld te blijven uittrekken voor het vervullen van haar rol. Het kan een onderbouwcoördinator of een intern begeleider zijn. De coördinator moet het wel zelf ambiëren en de lijn naar de schoolbegeleiding (stuurgroepcoördinator) kort houden.
- In de clusterbijeenkomsten (peuterspeelzalen en basisscholen) staat de ouderbetrokkenheid³⁸ nog steeds op de agenda. Dat moet zo blijven. Op deze bijeenkomsten wordt besproken wat er gedaan kan worden om ouders bij het onderwijs te betrekken. Op de scholen en speelzalen krijgen ouders uitleg over SpelenderWijs. Leidsters en leerkrachten dienen elkaar regelmatig voor werkoverleg te ontmoeten.

³⁸ Tijdens de clusterbijeenkomsten wordt besproken hoe de leidsters en leerkrachten de ouders bij het project kunnen betrekken: ouders inzicht geven in de materialen, laten meedoen in de groep, een buurtmoeder inzetten en de cultuur in de school brengen (d.m.v. koken, zingen enz. uit het land van herkomst). Bovendien worden de leerkrachten nader geïnformeerd over de diverse culturen en tweetaligheid.

- Scholen moeten in de toekomst ook zelf nascholing en begeleiding inkopen. Dat gebeurt al hier en daar.

7 EFFECTEN

In dit hoofdstuk komen de resultaten van de analyses aan de orde. Het gaat hier om de analyses van de leerlinggegevens. Deze geven een beeld van de ontwikkeling van de onderzoekskinderen en laten zien of er effecten op korte en lange termijn zijn. Bij de interpretatie van de gegevens dient men een aantal statistisch-technische en inhoudelijke punten in het oog te houden. Allereerst zijn de analyses uitgevoerd voor een kleine groep kinderen op een klein aantal scholen. Dat is van belang, zeker wanneer er uitsplitsingen gemaakt worden naar gewichtsfactor. Toevalligheden bij een klein aantal kinderen kunnen al vrij snel grote gevolgen hebben voor de resultaten.

In paragraaf 7.1 worden de resultaten van een aantal vergelijkingen binnen Huizen besproken. In paragraaf 7.2 volgt een vergelijking met een normgroep. In paragraaf 7.3 worden de resultaten van correlatie- en regressieanalyses gepresenteerd. Tot slot komt in paragraaf 7.4 de vergelijking door precisie-matching aan de orde.

7.1 Vergelijking binnen Huizen

De verwachting is dat de effecten die met het programma SpelenderWijs behaald worden voor een groot deel afhankelijk zijn van de mate van implementatie en van de vraag of de kinderen wel of niet een (SpelenderWijs) peuterspeelzaal hebben bezocht. Om dit verband te bestuderen zijn ter voorbereiding de gemiddelden van de implementatiemaat per groep (zie paragraaf 5.1) berekend. De peuterspeelzaalcategorie is een categoriale variabele en is als volgt samengesteld: 0= SpelenderWijs-peuterspeelzaal; 1= reguliere speelzaal of kinderdagverblijf en 2= geen speelzaal of kinderdagverblijf.

Tabel 7.1 *Gemiddelde en standaarddeviatie van de implementatiemaat der leerkrachten*

groep	Peuterspeelzaalcategorie	Treatment ¹	N	M	Std. D.
speelzaal	SpelenderWijs-psz	X	213	1.9	.6
	reguliere speelzaal/kdv	0			
	geen speelzaal/kdv	0			
groep1	SpelenderWijs-psz	X	122	2.2	.5
	reguliere speelzaal/kdv	X	401	2.0	.6
	geen speelzaal/kdv	X	57	1.7	.6
groep2	SpelenderWijs-psz	X	69	2.3	.4
	reguliere speelzaal/kdv	X	261	2.2	.5
	geen speelzaal/kdv	X	39	2.1	.5

¹ X betekent dat de doelgroepkinderen extra aandacht hebben gehad (treatment) en dat de andere kinderen in de groep allemaal op een SpelenderWijs-basisschool hebben gezeten. 0 betekent geen SpelenderWijs-treatment op de peuterspeelzaal.

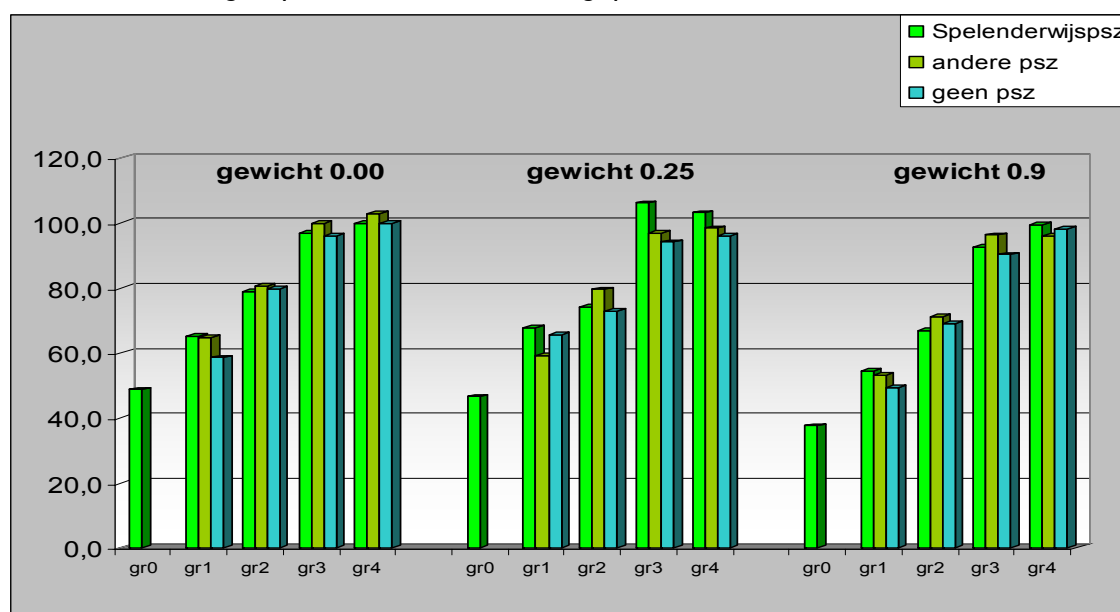
Bovenstaande tabel geeft een overzicht van het aantal kinderen en het moment waarop de kinderen met SpelenderWijs zijn begonnen. Het lagere aantal kinderen in groep 2 in vergelijking met groep 1 betekent niet dat de kinderen naar een andere basisschool zijn gegaan. Omdat kinderen in groep 1 instromen in de maand waarop zij vier jaar worden is het mogelijk dat deze kinderen langer dan een jaar in groep 1

zitten. Een score van 3 op de implementatiemaat is het hoogst haalbare. De score is voor elk jaar apart opgebouwd. De voorlopige conclusie is dat de leerkrachten in groep 2 met een gemiddelde score van 2.2 het project SpelenderWijs redelijk goed hebben geïmplementeerd. De leidsters behalen een gemiddelde van 1.9 hetgeen betekent dat de implementatie op verschillende onderdelen nog verbeterd kan worden. In groep 1 varieert de mate van implementatie tussen de leerkrachten van 1.7 tot 2.2. Gemiddeld genomen komen kinderen die op een peuterspeelzaal hebben gezeten (hetzij een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hetzij een reguliere speelzaal of kinderdagverblijf) bij een leerkracht terecht waar de implementatie het verst gevorderd is.

Taalvaardigheid

In grafiek 2 zijn de gemiddelde scores op taal per groep, per gewichtsfactor en uitgesplitst naar wel of geen peuterspeelzaalbezoek visueel weergegeven. Op de 'Voor-school' zijn de Taaltoetsen van het Cito gebruikt en in de groepen 3 en 4 'Lezen met Begrip' (Schaal Betekenisrelaties) eveneens van het Cito.

Grafiek 2 *Taalvaardigheid: in groep 0=psz, groep 1 en 2 'Taal voor kleuters' en in groep 3 en 4 'Lezen met begrip'*



De grafiek laat duidelijk zien dat de kinderen die een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben bezocht over het algemeen eind groep 1 dezelfde of betere resultaten behalen dan de leerlingen die een reguliere peuterspeelzaal, kinderdagverblijf of geen peuterspeelzaal hebben bezocht. Opvallend is dat de leerlingen met een gewichtsfactor van 0.00 baat hebben bij peuterspeelzaalbezoek omdat de scores van de leerlingen in groep 1 significant beter zijn dan de scores op taal van de leerlingen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht ($F(1,411), 5.659, p=.018$). Daartegenoverstaat dat de leerlingen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht deze achterstand snel inhalen. In groep 2 behalen de gewichtenleerlingen afkomstig van een reguliere speelzaal of kinderdagverblijf hogere scores op 'Taal' dan de leerlingen afkomstig van een SpelenderWijs-peuterspeelzaal. De kinderen die een reguliere of geen speelzaal hebben bezocht zijn tijdens hun verblijf in groep 2 sneller vooruitgegaan dan de kinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten. Op de basisschool krijgen alle gewichtenleerlingen extra aandacht dus ook

de gewichtenleerlingen afkomstig van een reguliere speelzaal/kinderdagverblijf of geen speelzaal. In de groepen 3 en 4 blijven de gewichtenleerlingen afkomstig van een SpelenderWijs-peuterspeelzaal goed presteren. In tabel 7.2 staan de gemiddelden per groep en per leerlinggewicht.

Tabel 7.2 *Gemiddelde scores op de taalvaardigheid uitgesplitst naar leerlinggewicht en peuterspeelzaalcategorie en per groep weergegeven.*

groep	Peuterspeelzaal-categorie	0.00		0.25		0.90	
		N	M	N	M	N	M
peuterspeelzaal Groep 1	SpWpsz	113	48.6	15	46.5	77	37.6
	SpWpsz	52	65.3	8	67.8	57	54.3
	Andere psz	344	64.7	20	59.0	27	53.3
	Geen psz	17	58.5	3	65.7	34	49.2
Groep2	SpWpsz	30	78.9	7	74.0	32	66.8
	Andere psz	232	80.6	12	79.5	17	71.0
	Geen psz	16	79.6	3	72.7	20	68.9
Groep 3	SpWpsz	18	96.9	2	106.0	16	92.6
	Andere psz	146	99.6	6	96.8	8	96.1
	Geen psz	16	96.0	3	94.0	15	90.2
Groep 4	SpWpsz	8	99.9	1	103.0	6	99.5
	Andere psz	79	102.8	3	98.3	3	96.0
	Geen psz	8	99.6	3	96.0	11	98.2

De 0.25 leerlingen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten en daarbij geprofiteerd hebben van extra begeleiding doen het op de basisschool beter dan de leerlingen die helemaal geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht. Hetzelfde geldt voor de 0.90 leerlingen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten en langer extra begeleiding hebben gehad. Zij doen het over het algemeen iets beter dan leerlingen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht. Toetsing moet uitwijzen of dit verschil ook significant is. De variabelen worden nader onderzocht met behulp van univariate analyses.

Voorafgaand aan een contrasttoetsing is nagegaan of er hoofdeffecten zijn van de variabele peuterspeelzaal. Als afhankelijke variabele is taalvaardigheid ingevoerd en gewichtsfactor, sekse, de groep en peuterspeelzaal als onafhankelijke variabelen. Uit toetsing blijkt dat er op alle variabelen sprake is van een hoofdeffect. In de regressie van de afzonderlijke variabelen kan 73% van de verschillen in taalvaardigheid worden verklaard door de onafhankelijke variabelen. De contrasttoetsing op de peuterspeelzaalcategorieën laat zien dat de kinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten het significant ($F(2,1273), 5.061, p=.006$) beter doen dan de kinderen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht. Maar uit de contrasttoetsing blijkt ook dat de kinderen die op een reguliere speelzaal of kinderdagverblijf hebben gezeten het niet slechter of beter doen dan kinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten. De volgende vraag die wij ons gesteld hebben is of de mate van implementatie van SpelenderWijs effect heeft op de taalvaardigheid. Als afhankelijke variabele is taalvaardigheid ingevoerd en zijn gewichtsfactor, sekse en groep als onafhankelijke variabelen met de implementatiemaat als covariaat ingevoerd. Uit toetsing blijkt dat een goede implementatie van SpelenderWijs effect heeft op de taalvaardigheid van de kinderen ($F(1, 1006)$,

37.178, $p < .001$). De vraag die daarop volgt is of SpelenderWijs nog een effect heeft op of boven de implementatie door als extra onafhankelijke variabele de peuterspeelzaalvariabele in te voeren. Uit toetsing blijkt dat er op of boven de implementatie geen effect is.

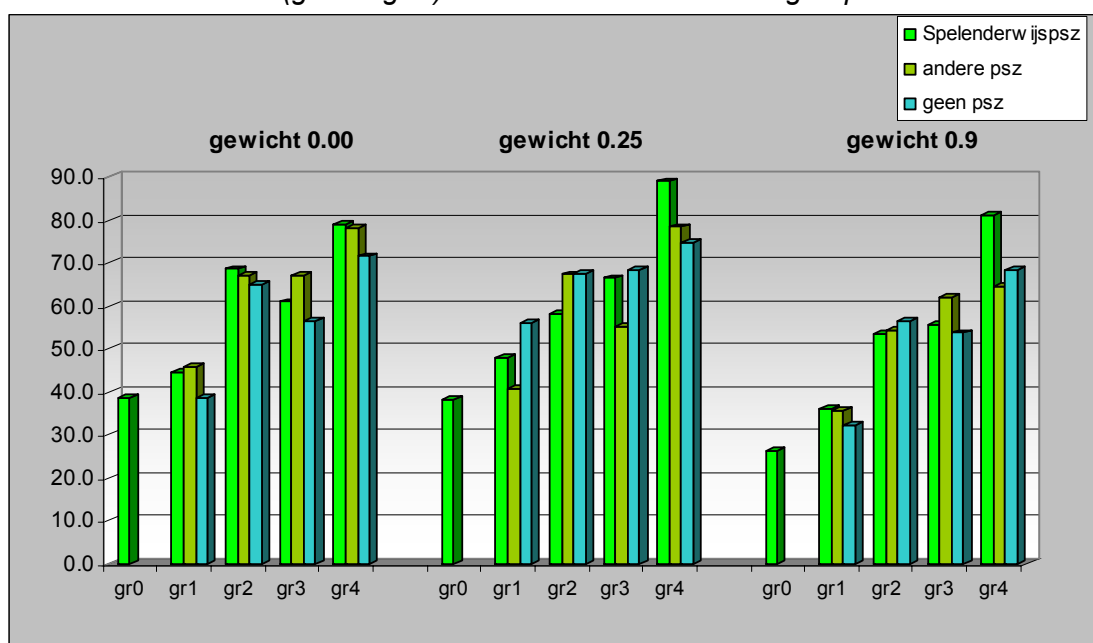
Vervolgens is gekeken of het bezoeken van een SpelenderWijs-peuterspeelzaal gunstig is voor gewichtskinderen. Wederom is als afhankelijke variabele de taalvaardigheid ingevoerd en als onafhankelijke variabelen zijn sekse, gewichtsfactor, groep en peuterspeelzaal ingevoerd. Tussen de variabelen leerlinggewicht en peuterspeelzaal is geen interactie opgetreden. Zoals eerder gezegd krijgen *alle* doelgroepkinderen in de groepen 1 en 2 te maken met SpelenderWijs-interventies.

Vervolgens is gekeken of het implementatie-effect gunstig is voor de gewichtskinderen, door als covariaat de implementatiemaat toe te voegen. Ook hier is het effect niet significant gebleken, hoewel in een ingewikkelder model waar meerdere interacties zijn toegestaan er interactie effecten zijn gevonden tussen de groep en de mate van implementatie ($F(1,1011)$, 623.165, $p < .05$). In zowel de groepen 1 als 2 vinden we gunstige effecten van implementatie op taal.

Rekenvaardigheid

In figuur 7.2 zijn de gemiddelde scores op rekenen per groep, per gewichtsfactor en uitgesplitst naar wel of geen speelzaalbezoek visueel weergegeven. Op de 'Voor-school' zijn de toetsen 'Ordenen' van het Cito gebruikt en in de groepen 3 en 4 de Rekenen/Wiskundetoetsen.

Grafiek 3 *Rekenvaardigheid: Ordenen in de peuterspeelzaal (gr0) en de basisschool (gr1 en gr 2) en Rekenen/Wiskunde in groep 3 en 4*



De grafiek laat voor wat betreft de rekenvaardigheid een heel wisselend beeld zien. Voor alle leerlingen is het beeld zeer divers. In groep 2 zien we dat de doelgroepleerlingen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht het beter doen dan de andere leerlingen in groep 2. In groep 4 presteren de gewichtkinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten beter op de Rekenen/Wiskundetoets dan de andere leerlingen, maar we moeten hier wel bedenken dat het om een zeer gering aantal leerlingen gaat (zie tabel 7.3). Opvallend is dat de leerlingen met een

gewichtsfactor van 0.00 ook wat betreft de rekenvaardigheden baat hebben bij peuterspeelzaalbezoek omdat de scores van de leerlingen in groep 1 significant beter zijn dan de scores op rekenen van de leerlingen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht ($F(1,408)$, 5.286, $p=.022$). Echter deze achterstand wordt niet ingehaald. In tabel 7.3 staan de gemiddelden per groep en per leerlinggewicht.

Tabel 7.3 *Gemiddelde scores op rekenvaardigheid, uitgesplitst naar leerlinggewicht en peuterspeelzaal en per groep weergegeven (groepen psz t/m 2: 'Ordenen'; groepen 3 en 4: 'Rekenen/Wiskunde')*

groep	Peuterspeelzaal-categorie	0.00		0.25		0.90	
		N	M	N	M	N	M
groep 1	speelzaal SpWpsz	111	38.5	15	38.3	73	26.2
	SpWpsz	52	44.4	8	48.0	52	36.0
	Andere psz	341	45.9	19	40.7	27	35.5
	Geen psz	17	38.6	3	56.0	32	32.2
groep2	SpWpsz	30	68.6	7	58.1	32	53.6
	Andere psz	231	67.2	12	67.3	17	54.2
	Geen psz	16	64.9	3	67.7	20	56.4
groep 3	SpWpsz	18	61.0	2	66.5	16	55.6
	Andere psz	146	67.0	7	55.3	8	61.9
	Geen psz	16	56.6	3	68.3	16	53.7
groep 4	SpWpsz	8	78.9	1	89.0	5	81.0
	Andere psz	77	78.3	7	78.3	19	64.7
	Geen psz	8	71.6	3	74.7	11	68.5

In groep 1 scoren drie leerlingen met een gewicht van 0.25 en die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht gemiddeld hoger dan de andere leerlingen. In groep 4 is deze voorsprong verdwenen. De 0.90 leerlingen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten doen het in bijna alle groepen, met uitzondering van groep 2, op de basisschool beter dan de leerlingen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht. Toetsing moet uitwijzen of dit verschil significant is. De variabelen worden nader onderzocht met behulp van univariate analyses.

Om na te gaan of er significante hoofd- en interactie-effecten bestaan tussen rekenvaardigheid en de controlevariabelen is dezelfde procedure gevolgd als voor de taalvaardigheid. Op de gegevens is vervolgens een variantie-analyse uitgevoerd. Voorafgaande aan een contrasttoetsing is nagegaan of er hoofdeffecten zijn van de peuterspeelzaalcategorieën. Als afhankelijke variabele is de rekenvaardigheid ingevoerd en als onafhankelijke variabelen zijn gewichtsfactor, sekse, de groep en de peuterspeelzaalcategorieën gebruikt. Uit toetsing blijkt dat er op alle variabelen, met uitzondering van het geslacht, sprake is van een hoofdeffect. In de regressie van de afzonderlijke variabelen kan 57 % van de verschillen in rekenvaardigheid worden verklaard. De contrasttoetsing op de peuterspeelzaalcategorieën laat zien dat de kinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten het significant ($F(2,1260)$, 4.324, $p=.013$) beter doen dan de kinderen die geen speelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht. Maar uit de contrasttoetsing blijkt ook dat de kinderen die op een reguliere speelzaal of kinderdagverblijf hebben gezeten het niet slechter of beter doen dan de kinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten.

De volgende vraag die wij ons gesteld hebben is of de mate van implementatie van het programma SpelenderWijs effect heeft op de rekenvaardigheid. Als afhankelijke variabele is rekenvaardigheid ingevoerd en zijn gewichtsfactor, sekse en groep als onafhankelijke variabelen gebruikt, met de implementatiemaat als covariaat. Uit toetsing blijkt dat de mate van implementatie van het programma SpelenderWijs een significant effect heeft op de rekenvaardigheid van de kinderen ($F(1,996)$, 24.220, $p < .001$). Het bezoek van een SpelenderWijs-peuterspeelzaal heeft echter geen effect op of boven de implementatie.

Vervolgens is gekeken of het bezoek aan een SpelenderWijs-peuterspeelzaal gunstig is voor gewichtskinderen. Wederom is als afhankelijke variabele de rekenvaardigheid ingevoerd en als onafhankelijke variabelen zijn sekse, leerlinggewicht, groep en peuterspeelzaal gebruikt. Behalve naar hoofdeffecten is ook gekeken naar een interactie-effect tussen gewicht en peuterspeelzaal. Uit toetsing blijkt dat SpelenderWijs gunstig is voor gewichtskinderen. De peuterspeelzaal speelt in dit geheel een belangrijke rol. We vinden namelijk een interactie-effect tussen de peuterspeelzaal en het leerlinggewicht ($F(4,1268)$, 2.296 ($p = .057$)). In de groepen 1, 2 en 3 is het peuterspeelzaaleffect voor rekenen het meest gunstig bij kinderen met een gewichtsfactor van 0. In groep 4 is het peuterspeelzaaleffect het gunstigst voor rekenen bij kinderen met een leerlinggewicht van 0.90.

Tot slot is onderzocht of het implementatie-effect gunstig is voor gewichtskinderen. Als afhankelijke variabele is de rekenvaardigheid ingevoerd en als onafhankelijke variabelen zijn sekse, leerlinggewicht en groep met als covariaat de implementatiemaat ingevoerd. In dit geval is er geen effect gevonden. In een ingewikkelder model waar meerdere interacties zijn toegestaan is gekeken of SpelenderWijs een ander effect heeft voor gewichtskinderen in de onderscheiden groepen. De variabele peuterspeelzaal en de mate van implementatie blijken een differentieel effect te hebben voor de gewichtskinderen. Het gunstige effect van de implementatie treedt op in groep 1 bij zowel leerlingen die een SpelenderWijs of een andere voorschoolse voorziening hebben bezocht. Het effect van implementatie is het meest gunstig gebleken voor leerlingen met een gewichtsfactor van 0.

7.2 Resultaten vergelijking met een normgroep

De analyses van alle toetsgegevens van de kinderen uit de peutergroepen, de kleutergroepen (groepen 1 en 2) en de groepen 3 en 4 van het basisonderwijs, worden vergeleken met de Cito-normen. Daarbij wordt een uitsplitsing gemaakt naar de leerlingen met een gewichtsfactor van 0.90 (voor een uitgebreid verslag zie tussenrapport 2004). Bij het verzamelen van gegevens hebben steeds cohorten leerlingen meegedaan. Bij het vergelijken van de verschillende groepen is gebruik gemaakt van de normeringstabellen van het Cito. Het Cito heeft verschillende normeringstabellen voor zowel de peuter- als kleutergroepen. Bij het vaststellen van normeringen is rekening gehouden met de leeftijd van het kind. Bij het interpreteren van de gegevens van de peuters dient rekening gehouden te worden met het percentage allochtone peuters en autochtone peuters uit kansarme milieus (43%). Het Cito heeft echter geen aparte normeringstabel voor allochtone peuters.

In het onderhavige onderzoek is bij het berekenen van de Cito-normering rekening gehouden met de leeftijd van het kind. Voor een overzicht van de opbouw van de cohorten zie tabel 3.7. In tabel 7.4 zijn per groep de gemiddelde scores, standaarddeviaties en het verschil met de Cito-scores vermeld. Om de verschillen te berekenen is

gebruik gemaakt van de t-test. Deze vergelijkt het gemiddelde van een variabele met een normscore, berekent het verschil, en test of het gemiddelde verschil significant verschilt van 0.

In onderstaande tabellen wordt steeds een vergelijking met de Cito-norm gemaakt. Zoals reeds beschreven bieden vaardigheidsscores de mogelijkheid om de scores van kinderen te vergelijken met een normgroep van kinderen, die representatief is voor de leeftijdsgroep als geheel. De scores in de normgroep zijn in vijf niveau's verdeeld (zie tabel 3.10). Kinderen die op C-Niveau scoren vallen buiten de risicozone. Het Cito hanteert voor niveau C een range. Het laagste en het hoogste gemiddelde in deze range zijn gemiddeld. Voor de peuters en jongste kleuters is rekening gehouden met de leeftijd. Van elke leerling is afhankelijk van de leeftijd het Cito-normgemiddelde berekend. De Cito-normering is voor elk kind afzonderlijk ingevoerd. In tabel 7.4 wordt het verschil van alle leerlingen met de Cito-norm gepresenteerd en in de tweede kolom het verschil met de Cito-norm van de 0.90 leerlingen. Gezien het geringe aantal 0.25 leerlingen is deze groep kinderen buiten beschouwing gelaten.

Tabel 7.4 *Aantal, gemiddelde verschil in scores met de Cito-norm en standaarddeviatie (laatste drie kolommen van 0.90 leerlingen)*

Groep	Toets	Taalvaardigheid alle leerlingen			Taalvaardigheid 0.90 leerlingen		
		N	verschil	SD	N	verschil	SD
peuters	Taal voor peuters**	208	+4.5	9.6	77	-2.4	7.0
Groep 1	Taal voor jongste kleuters **	617	+2.8	11.2	124	-6.6	8.6
Groep 2	Taal voor oudste kleuters **	399	+7.8	11.6	74	-2.1	7.7
Groep 3	Lezen met begrip**	257	+7.3	7.4	44	+2.4	6.2
Groep 4	Lezen met begrip **	124	+3.9	5.8	21	+0.9	5.1
Groep 3	DMT leeskaart 1**	261	+13.2	19.5	46	+8.2	19.3
Groep 4	DMT leeskaart 1	115	+2.2	18.4	21	+1.2	23.6

Voor het berekenen van de gemiddelde scores is gebruik gemaakt van het hele databestand en zijn de verschillende kalenderjaren waarin is getoetst (2002/03/04) bij elkaar genomen. Uit de vergelijking van de scores van alle Huizense leerlingen met de Cito-scores van de referentiegroep blijkt dat het verschil steeds positief is. Uit toetsing met behulp van de t-test blijkt dat het verschil voor de peuters ($t=6.858$ df 207 $p<.001$); jongste kleuters ($t=6.321$, df 616; $p<.001$); oudste kleuters ($t=13.403$, df 398; $p<.001$); groep 3 SBR ($t=15.672$, df 256; $p<.001$); groep 3 DMT ($t=10.894$ df 260 $p<.001$; groep 4 SBR ($t=7.496$, df 123; $p<.001$) significant is.

Bij uitsplitsing naar de leerlingen met een gewichtsfactor van 0.90 zien we in vergelijking met de Cito-norm een negatief verschil voor de peuters, jongste kleuters en oudste kleuters. Echter vanaf groep 3 zijn de verschillen ook voor de gewichtenleerlingen steeds positief. De verschillen met de Cito-norm voor de peuters ($t=-2.983$, df 76, $p=.004$); jongste kleuters ($t=-8.618$, df 123, $p<.001$); oudste kleuters ($t=-2.346$, df 73, $p=.022$) zijn significant (negatieve verschillen). Vanaf groep 3 zien we positieve verschillen: 'Lezen met Begrip' ($t=2.584$, df 43, $p=.013$); 'DMT' ($t=2.886$, df 45, $p=.006$). Er is geen significant verschil tussen de scores van de referentiegroep en de leerlingen uit groep 4.

Tabel 7.5 *Gemiddelden Cito-scores en gemiddelde rekenvaardigheid, standaarddeviatie en verschil in scores van alle leerlingen en 0.90 leerlingen*

Groep	Toets	Rekenvaardigheid			Rekenvaardigheid		
		Alle leerlingen			0.90 leerlingen		
		N	Vershil	SD	N	Vershil	SD
peuters	Ordenen voor peuters**	202	+9.9	12.3	73	+2.0	10.7
Groep 1	Ordenen voor jongste kleuters**	604	+2.6	12.2	117	-5.7	10.1
Groep 2	Ordenen voor oudste kleuters **	397	+10.8	15.2	73	+0.9	12.8
Groep 3	Rekenen-Wiskunde**	260	+15.8	12.0	45	+8.4	10.3
Groep 4	Rekenen-Wiskunde**	121	+9.7	10.3	20	+4.3	11.3

Bij een vergelijking tussen de gemiddelde Cito-normscores (C-Niveau) en de gemiddelde scores van alle leerlingen uit het Huizense onderzoek blijkt dat het verschil in alle groepen positief is. Het verschil tussen de Cito-norm en de leerlingen uit het Huizense onderzoek is significant. Peuters ($t = 11,451$, $df 201$, $p < .001$); jongste kleuters ($t = 5,226$, $df 603$, $p < .001$); oudste kleuters ($t = 14,093$, $df 396$, $p < .001$); groep 3 ($t = 21,103$, $df 259$, $p < .001$); groep 4 ($t = 10,379$, $df 120$, $p < .001$).

Opvallend is dat in de groep leerlingen met een gewichtsfactor van 0.90 het verschil over het algemeen positief is, met uitzondering van groep 1. In groep 1 vinden we een significant verschil, maar negatief ($t = -6.178$, $df 116$, $p < .001$). In groep 2 is het verschil licht positief. Het verschil tussen de referentiegroep en de Huizense peuters en oudste kleuters is niet significant. De verschillen tussen de referentiegroep en de groepen 3 en 4 leerlingen zijn significant. Dit duidt op een positief effect in groep 3 ($t = 5.469$, $df 44$, $p < .001$).

Doorstroomgroep peutercohort

De analyses zijn uitgevoerd op het peutercohort van 2001/02 en 2002/03 van leerlingen die doorgestroomd zijn naar groep 2 van de basisschool. Voor de analyses is uitsluitend gebruik gemaakt van vaardigheidsscores. Voor de bepaling van het verschil tussen de eerste en de derde meting is de gepaarde t-test gebruikt. In tabel 7.6 is de leerwinst op 'Taal' tussen de eerste meting (peuterspeelzaal) en de derde meting (groep 2) door middel van verschillcores bepaald.

Tabel 7.6 *Gemiddelde en standaarddeviatie tussen haakjes op de toets Taal en gemiddelde leerwinst (verschilscore)*

Taal	Peuters		Oudste kleuters	Verschilscore
Leerling-gewicht	N	M (SD)	M (SD)	M (SD)
0.00	13	49.0 (14.1)	82.8 (9.1)	33.8 (15.3)
0.25	4	41.2 (4.6)	77.0 (7.4)	35.8 (4.5)
0.90	17	38.9 (7.7)	71.9 (8.1)	33.0 (6.0)**
Totaal	34	43.0 (8.8)	77.2 (8.2)	33.1 (8.6)
Cito-normering			71.7	

De Cito-normering van de peuters is sterk afhankelijk van de leeftijd van de peuters. Het peutervolgsysteem hanteert op C-niveau een gemiddelde score voor de jongste peuters van 36.5, voor de middengroep 43.0 en voor de peuters ouder dan 3.9 jaar een score van 46.0. De correlatie tussen de toets 'Taal' voor peuters en de toets

'Taal voor oudste kleuters is .524** voor de hele groep. De leerlingen met een gewicht van 0.25 hebben ten opzichte van de 0.00 leerlingen en de 0.90 leerlingen een grotere vooruitgang gemaakt. Het aantal leerlingen (vier) om een uitspraak over te doen is echter zeer gering. De vooruitgang van de 0.00 leerlingen en de 0.90 leerlingen is ongeveer gelijk. Ondanks het feit dat de 0.90 leerlingen goed vooruit zijn gegaan blijft de afstand met de 0.00 leerlingen bestaan.

Tabel 7.7 *Leerwinst op 'Ordenen' vanaf de peuterspeelzaal naar groep 2 Cohort 2001/02 en 2002/03 peuters*

Ordenen	Peuters		Oudste kleuters	Verschijscore
	N	M (SD)	M (SD)	M (SD)
0.00	13	38.8 (10.1)	72.5 (14.8)	33.6 (20.4)
0.25	4	32.2 (5.1)	62.8 (12.4)	30.5 (17.3)
0.90	13	28.3 (11.3)	64.1 (15.9)	35.8 (9.8)**
Totaal	30	33.1 (8.8)	66.5 (14.4)	33.3(15.8)
Cito-normering			64.6	

Het peutervolgsysteem hanteert op C-niveau een gemiddelde score voor de jongste peuters van 20.5, voor de middengroep 26.5 en voor de peuters ouder dan 3.9 jaar een score van 31.0. De correlatie tussen de toets 'Ordenen' voor peuters en de toets 'Ordenen' voor oudste kleuters is .317** voor de hele groep. De vooruitgang van de 0.25 leerlingen is minder groot dan die van de 0.90 en 0.00 leerlingen. De grootste vooruitgang zien we bij de 0.90 leerlingen. Zij evenaren die van de cito-normgroep.

Doorstroomgroep Kleutercohort

De analyses zijn uitgevoerd op het kleutercohort van 2002 van leerlingen die doorgestroomd zijn naar groep 4 van de basisschool. Het gaat hier dus om de taalprestaties van de doorstroomleerlingen uit het eerste cohort. We moeten hierbij wel in ogenschouw nemen dat dit de meest bevoorrechte groep is. Zittenblijvers of leerlingen met een verlengde kleuterperiode kunnen namelijk nog niet doorgestroomd zijn naar groep 4. De correlatie tussen de beide taal toetsen is voor de hele groep .598**.

Tabel 7.8 *Gemiddelde vaardigheidsscores en standaarddeviaties tussen haakjes op taal (groep 1 en 2) en begrijpend lezen (groep 3 en 4). Het gaat hier om dezelfde groep leerlingen*

Taal	Jongste kleuters		Oudste kleuters	Verschijscore
	N	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Leerling-gewicht				
0.00	63	63.4 (8.9)	79.3 (9.7)	15.9 (9.1)**
0.25	6	67.7 (11.2)	79.8 (9.8)	12.2 (6.7)*
0.90	13	53.9 (7.8)	71.5 (6.0)	17.5 (6.3)**
Totaal	82	61.7 (9.3)	79.6 (8.5)	15.2 (7.4)**
Cito-normering		61.5	71.7	10.2
Lezen met begrip 'SBR'	Groep 3 (E3)		Groep 4 (M4)	Verschijscore
0.00	69	99.2 (7.1)	102.3 (5.7)	3.1 (6.0)**
0.25	6	99.7 (4.3)	99.3 (3.5)	-0.3 (5.2)
0.90	12	92.9 (9.4)	99.8 (5.8)	6.8 (8.5)*
Totaal	87	97.3 (6.9)	100.5 (5.0)	3.2 (6.6)
Cito-normering		90.5	97.5	7.0

De dertien 0.90 leerlingen die zijn overgebleven uit het kleutercohort 2001/02 zijn op 'Taal' sneller vooruitgegaan dan de 0.00 leerlingen, zowel in de groepen 1 en 2 als in de groepen 3 en 4. Als jongste kleuter zitten de 0.90 leerlingen nog ruim onder de Cito-norm, maar als oudste kleuter hebben zij de achterstand vrijwel ingehaald. In de groepen 3 en 4 presteren alle leerlingen boven de Cito-norm. De 0.25 leerlingen (slechts zes) blijven in groei achter bij de 0.90 leerlingen en de 0.00 leerlingen, echter zij presteren ruim boven de Cito-norm. Opvallend is dat we in groep 4 een lichte achteruitgang zien.

Tabel 7.9 *Gemiddelde vaardigheidsscores en standaarddeviaties tussen haakjes op 'Ordenen' (groep 1 en 2) en 'Rekenen/Wiskunde' (groep 3 en 4)*

Ordenen	Jongste kleuters		Oudste kleuters	Verschijscore
0.00	59	46.4 (9.2)	68.3 (13.9)	21.9 (12.4)**
0.25	6	48.3 (9.1)	73.2 (6.2)	24.8 (10.8)*
0.90	13	35.4 (9.3)	57.2 (8.3)	21.8 (6.9)**
Totaal	78	43.4 (9.2)	66.2 (9.4)	22.8 (10.0)**
Cito-normering		43.5	56.3	12.8
Rekenen/Wiskunde	Groep 3 (E3)		Groep 4 (E4)	Verschijscore
0.00	67	66.5 (12.5)	78.2 (10.3)	11.6 (8.9)**
0.25	6	65.0 (11.5)	78.3 (9.1)	13.3 (11.3)*
0.90	13	58.4 (10.2)	73.3 (13.6)	14.9 (11.8)**
Totaal	86	63.3 (11.4)	76.6 (11.0)	13.3 (10.6)**
Cito-normering		50.1	70.1	20.0

Hoewel de zes 0.25 leerlingen op 'Taal' minder snel vooruitgingen dan de andere leerlingen is hun vooruitgang in rekenen groter dan de 0.00 leerlingen. De vooruitgang van de dertien allochtone leerlingen die zijn doorgestroomd, hebben hun achterstand op de 0.00 leerlingen verkleind. We moeten hier echter bedenken dat het om een zeer gering aantal gaat waardoor geen definitieve uitspraken te doen zijn.

7.3 Resultaten correlatie- en regressieanalyses

In tabel 7.10 zijn ter informatie ook de correlaties (Pearson) van de peuters vermeld tussen sekse, etnische herkomst, thuistaal, leerlinggewicht, de implementatiemaat en de verblijfsduur van de peuters op een peuterspeelzaal enerzijds en werkhouding, taal en ordenen anderzijds.

Peuters

Tabel 7.10 *Correlaties kenmerken met Werkhouding, Taal en Ordenen (n≈214)*

Kenmerken peuters:	Werkhouding	Taal	Ordenen
sekse	.00	.05	-.02
etnische herkomst	.06	.51**	.43**
thuistaal	.07	.51**	.43**
leerlinggewicht	.13	.48**	.40**
implementatiemaat	-.13	.11	-.00
verblijf	.02	.27**	.29**

* de correlatie is significant op het niveau van .05 en waar ** is vermeld, wordt gewezen op een significante correlatie op het niveau van .01

Uit de correlaties blijkt dat er geen verband is tussen de 'Werkhouding' en één van de achtergrondkenmerken van de peuters. De scores op 'Taal' en 'Ordenen' hangen samen met de variabelen zoals: etnische herkomst, thuistaal, leerlinggewicht en de verblijfsduur op de speelzaal. 'Taal' en 'Ordenen' hangen onderling met elkaar samen (.70**). Etnische herkomst, leerlinggewicht en thuistaal correleren onderling sterk met elkaar (.89**, .87** en .82**).

In tabel 7.11 worden de resultaten van regressieanalyse weergegeven, waarbij achtereenvolgens 'Taal' en 'Ordenen' de afhankelijke variabelen zijn en werkhouding, sekse, thuistaal en verblijfsduur op de peuterspeelzaal de voorspellers van de scores op de afhankelijke variabelen. In tabel 7.11 staan de gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten. Hoe hoger de waarde van een coëfficiënt, hoe sterker het effect op de afhankelijke variabele.

Tabel 7.11 *Gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten in regressieanalyses op Werkhouding, Taal en Ordenen (* betekent significant)*

Kenmerken peuters:	Taal	Ordenen
Werkhouding	.16 *	.17 *
Thuistaal	.50 **	.42 **
Verblijfsduur Speelzaal		.28 **
R2 (verklaarde variantie)	.29	.29

De voorspellers 'thuistaal' en 'werkhouding' verklaren 29% van de variantie in de scores bij 'Taal'. Bij 'Ordenen' verklaren de voorspellers verblijfsduur, thuistaal en werkhouding gezamenlijk 29% van de variantie in scores.

In tabel 7.12 zijn ter informatie de correlaties vermeld tussen enerzijds sekse, etnische herkomst, thuistaal, leerlinggewicht, leeftijd, peuterspeelzaalbezoek, tranche en de mate van implementatie en anderzijds de scores op 'Werkhouding', 'Taal' en 'Ordenen' van de kleuters.

Jongste kleuters

Tabel 7.12 *Correlaties kenmerken met Werkhouding, Taal en Ordenen (n≈590)*

Kenmerken jongste kleuters:	Werkhouding	Taal	Ordenen
Werkhouding		.25**	.30**
Sekse	-.13**	-.01	-.00
Etnische herkomst	.11*	.37**	.28**
Thuistaal	.10*	.39**	.27**
Leerlinggewicht	.20**	.38**	.29**
Peuterspeelzaal	-.13	.25**	.19**
Tranche	-.00	.15**	.09*
Implementatiemaat	-.07	.20**	.19**
Leeftijd	.10**	.33**	.40**

* de correlatie is significant op het niveau van .05 en waar ** is vermeld, wordt gewezen op een significante correlatie op het niveau van .01

Uit de correlaties blijkt dat de scores op 'Taal' en 'Ordenen' samenhangen met etnische herkomst, thuistaal, leerlinggewicht, peuterspeelzaalbezoek, tranche, de mate

van implementatie en de leeftijd. 'Taal' en 'Ordenen' hangen onderling sterk samen (.72**). Er bestaat eveneens een sterke onderlinge samenhang tussen thuistaal, etnische herkomst en leerlinggewicht. Opvallend is dat een goede implementatie van SpelenderWijs en peuterspeelzaalbezoek samenhangen met 'Taal' en 'Rekenen'.

Tenslotte zijn de resultaten weergegeven van regressieanalyses. In tabel 7.13 staan de gestandaardiseerde bètacoëfficiënten.

Tabel 7.13 *Gestandaardiseerde bètacoëfficiënten in regressieanalyses op Taal en Ordenen (* betekent significant)*

<i>Kenmerken jongste kleuters</i>	Taal	Ordenen
Thuistaal	.30**	.18**
Leeftijd	.32**	.40**
Werkhouding	.20**	.24**
Implementatie	.23**	.20**
Peuterspeelzaalbezoek	.13**	.10*
Tranche	.11**	.11**
R2 (verklaarde variantie)	.39	.37

Bij 'Taal' zijn thuistaal, leeftijd, werkhouding, de mate implementatie van SpelenderWijs, peuterspeelzaalbezoek en de tranche de belangrijkste voorspellers en verklaren 39% van de variantie in scores. Bij 'Ordenen' wordt 37% van de variantie in scores verklaard door dezelfde voorspellers.

Oudste kleuters

In tabel 7.14 zijn ter informatie ook de correlaties vermeld tussen sekse, etnische herkomst, thuistaal, leeftijd, peuterspeelzaalbezoek, tranche, de mate van implementatie en leerlinggewicht van de oudste kleuters met de scores op 'Werkhouding', 'Taal' en 'Ordenen' vermeld.

Tabel 7.14 *Correlaties kenmerken met Werkhouding, Taal en Ordenen (n≈390)*

<i>Kenmerken oudste kleuters:</i>	Werkhouding	Taal	Ordenen
Werkhouding		.33**	.31**
Sekse	-.21**	-.11 *	-.01
Etnische herkomst	.11*	.35**	.24**
Thuistaal	.13*	.32**	.23**
Leerlinggewicht	.16**	.37**	.27**
Peuterspeelbezoek	.01	.14**	.08
Tranche	.05	.28**	.22**
Implementatiemaat	-.06	.10*	.05
Leeftijd	.01	.07	.10

* de correlatie is significant op het niveau van .05 en waar ** is vermeld, wordt gewezen op een significante correlatie op het niveau van .01

Uit de correlaties blijkt dat de scores op 'Taal' samenhangen met etnische herkomst en alle andere genoemde kenmerken met uitzondering van de leeftijd. Een negatieve samenhang op sekse betekent dat meisjes op Taal beter scoren dan jongens. Bij de oudste kleuters is tevens een samenhang geconstateerd tussen sekse, etnische her-

komst, thuistaal en leerlinggewicht met Werkhouding. De variabele 'Ordenen' hangt samen met de werkhouding, etnische herkomst, thuistaal, leerlinggewicht en tranche. Tenslotte zijn de resultaten weergegeven van regressieanalyses.

Tabel 7.15 *Gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten in regressieanalyses op Taal en Ordenen (* betekent significant)*

Kenmerken oudste kleuters	Taal	Ordenen
Leeftijd	.11**	.12**
Werkhouding	.28**	.25**
Leerlinggewicht	.23**	.25**
Peuterspeelzaal	.07	.04
Implementatie	.06	.03
Tranche	.20**	.16**
R ² (verklaarde variantie)	.29	.19

Bij 'Taal' zijn leeftijd, werkhouding, leerlinggewicht en de tranche de belangrijkste voorspellers en verklaren 29% van de variantie in scores. Bij 'Ordenen' wordt 19% van de variantie in scores verklaard door de voorspellers leeftijd, werkhouding, leerlinggewicht en tranche.

Groep 3

In tabel 7.16 zijn ter informatie ook de correlaties vermeld tussen sekse, etnische herkomst, thuistaal, leeftijd, peuterspeelzaalbezoek, tranche en leerlinggewicht met de scores op 'Werkhouding', 'Begrijpend lezen' en 'Rekenen/Wiskunde'.

Tabel 7.16 *Correlaties (Pearson) kenmerken met Werkhouding, Begrijpend lezen en Rekenen/Wiskunde (n≈250)*

Kenmerken groep 3 leerlingen:	Werkhouding	SBR	Rekenen/Wiskunde
Werkhouding		.34**	.27**
Sekse	-.17 **	-.15*	.15*
Etnische herkomst	.13	.23**	.20**
Thuistaal	.17 *	.20**	.16**
Leerlinggewicht	.23 **	.28**	.29**
Peuterspeelzaal	.18 **	.24**	.25**
Leeftijd	-.10	-.03	-.07

Uit de correlaties blijkt dat de scores op begrijpend lezen samenhangen met de werkhouding en alle andere genoemde kenmerken met uitzondering van de leeftijd. De variabele 'Rekenen/Wiskunde' hangt samen met de werkhouding, sekse (positief betekent hogere prestaties voor de jongens), etnische herkomst, thuistaal, leerlinggewicht en peuterspeelzaal. 'Begrijpend lezen' en 'Rekenen' hangen onderling samen (.51**). Er bestaat een sterke onderlinge samenhang tussen thuistaal, etnische herkomst en leerlinggewicht. Opmerkelijk is dat peuterspeelzaalbezoek eveneens samenhangt met 'Taal' en 'Rekenen/Wiskunde'.

Tenslotte zijn de resultaten weergegeven van regressieanalyses.

Tabel 7.17 *Gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten in regressieanalyses op Begrijpend lezen en Rekenen/Wiskunde*

Kenmerken groep 3 leerlingen:	SBR	Rekenen/Wiskunde
Leeftijd	-.03	-.02
Sekse	-.11	.16**
Etnische herkomst	.25	.21
Thuis taal	-.22	-.31**
Leerlinggewicht	.19*	.24**
Peuterspeelzaalbezoek	.16**	.15**
Werkhouding	.25**	.20**
R ² (verklaarde variantie)	.24	.16

Bij 'Begrijpend Lezen (SBR)' zijn leeftijd, werkhouding, peuterspeelzaal en leerlinggewicht de belangrijkste voorspellers en verklaren 24% van de variantie in scores. Bij 'Reken/Wiskunde' wordt 16% van de variantie in scores verklaard door de voorspellers sekse, thuis taal (negatief), leerlinggewicht, peuterspeelzaalbezoek en werkhouding.

Groep 4

Tabel 7.18 *Correlaties (Pearson) kenmerken met Werkhouding, Taal en Ordenen*

(n=124) Kenmerken groep 4):	Werkh	DMT leeskr1	SBR	Rek/wisk
WHK2005		.35**	.33**	.33**
Sekse	-.15	-.02	-.20*	.14
Etnische herkomst	-.12	.02	.18*	.13
Thuis taal	-.12	.01	.12	.07
Peuterspeelzaalbezoek	.05	.68	.11	.29**
Leerlinggewicht	-.04	.19*	.29**	.20*
Leeftijd	-.12	-.15	.01	.00

Uit de correlaties blijkt, dat sekse negatief samenhangt met de variabele 'Werkhouding'. Onderling correleren de verschillende 'DMT leeskaarten' zeer sterk met elkaar (.87** en .92**). Daarom is alleen de DMT1 ingevoerd. Onderling correleert 'DMT1' met 'SBR' (.28**) en met 'Rekenen-Wiskunde' (.28**) en SBR met Rekenen/Wiskunde (.46**). De DMT, de 'SBR' en de 'Rekenen-Wiskunde' scores hangen alle drie samen met de werkhouding en leerlinggewicht. De leeftijd laat op geen enkele variabele een samenhang zien. De SBR laat nog een samenhang zien met sekse (negatief), werkhouding, etnische herkomst en leerlinggewicht. Rekenen-Wiskunde hangt behalve met werkhouding ook samen met peuterspeelzaalbezoek en leerlinggewicht.

In tabel 7.19 zijn de resultaten weergegeven van regressieanalyse.

Tabel 7.19 *Gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten in regressieanalyses op Werkhouding, Taal en Ordenen*

	Werkhouding	SBR	Rekenen/Wiskunde
Werkhouding		.35**	.35**
Leerlinggewicht	.04	.25*	.07
Leeftijd	-.12	.13	-.05
Peuterspeelzaalbezoek	.05	.20	.30*
R Square	.02	.23	.22

Uit de regressieanalyse wordt duidelijk dat bij 'Werkhouding' geen variantie wordt verklaard. Bij 'begrijpend lezen (SBR)' zijn de belangrijkste voorspellers de werkhouding van het kind en het leerlinggewicht. Bij 'Rekenen-Wiskunde' zijn de belangrijkste voorspellers de werkhouding van het kind en peuterspeelzaalbezoek. Bij begrijpend lezen (SBR) wordt 23% en bij Rekenen-Wiskunde wordt 22% van de variantie in scores verklaard.

7.4 Resultaten precisie matching

Om te achterhalen wat de effecten van het project op de ontwikkeling van verschillende leerlingen op de korte en de lange termijn zijn is gebruik gemaakt van matches. We hebben de leerlingen uit het onderzoek van Doolaard en Bosker gebruikt om bij elke Huizense leerling precies één leerling te vinden die er zo goed als mogelijk op lijkt. Voor deze zogenaamde matchingprocedure is gebruik gemaakt van het volledige bestand van 18.115 leerlingen. Bij deze vergelijking zijn paren van leerlingen gevormd (één leerling uit Huizen en één daarop sterk gelijkende leerling uit het onderzoek van Doolaard en Bosker). Bij de matchingprocedure is om de toename in taalvaardigheid te kunnen bepalen de score op de toets Taal die de kinderen eind groep 1 behaalden als eerste matchingvariabele ingevoerd. Vervolgens zijn daaraan toegevoegd de samenstelling van de scholen in twee strata (grijs en wit), de leeftijd, het geslacht en de gewichtsfactor van het kind. De basisscholen uit Huizen zijn gecategoriseerd als grijs. Zoveel mogelijk is getracht op alle variabelen perfect te matchen. Om het aantal waarnemingen te vergroten zijn de resultaten van de groepen 1 en 2 leerlingen uit 2003 en 2004 samengevoegd.

Tabel 7.20 *Aantal en percentage matches*

Match	Aantal	Percentage
Op één match variabele	11	4,7
Op twee match variabelen	29	12,5
Op drie match variabelen	28	12,1
Op vier match variabelen	13	5,6
Op vijf match variabelen	151	65,1
Totaal	232	100,0

De match op vijf variabelen is voor 65% een perfecte match. Deze leerlingen zijn allemaal opgenomen in het nieuwe bestand. Vervolgens is gematcht op vier variabelen met dien verstande dat de match op de variabele 'Leeftijd' met drie maanden is verruimd. Leerlingen die daarna alsnog voor een perfecte match konden zorgen zijn aan het bestand toegevoegd.

Verwacht mag worden dat kinderen op een SpelenderWijs-basisschool meer vooruitgaan op taal dan de leerlingen uit de controlegroep. In tabel 7.21 en 7.22 worden de resultaten gepresenteerd.

Tabel 7.21 *Gemiddelde eindscore groep 2 uitgesplitst naar controlegroep en experimentele groep.*

Taal gr 2	M (SD)	N	Std error	verschil	t	Sign (1-zijdig)	Effect-grootte
Controlegr	80.9 (9.9)	144	.837	1.8 (12.6)	1.702	.045*	.17
Huizen	82.7 (10.7)	144	.941				

De Huizense leerlingen hebben in de periode dat ze in groep 2 zaten een iets grotere groei doorgemaakt dan de gematchte leerlingen uit de controlegroep. Bij ééNZijdige toetsing is het verschil tussen de scores van de controlegroep leerlingen en de Huizense leerlingen significant. De effectgrootte is berekend door de verschillen in de gemiddelde test scores tussen de Huizense groep en de controlegroep te delen door de gemiddelde standaardafwijking van de Huizense groep en de controlegroep samen. Een effectgrootte van rond de .2 is bescheiden. Van dezelfde leerlingen die gematcht zijn op 'Taal' is ook gekeken naar de scores op 'Ordenen'.

Tabel 7.22 *Gemiddelde eindscore groep 2 uitgesplitst naar controlegroep en experimentele groep.*

Ordenen	M (SD) groep1	N	M (SD) groep 2	verschil	Verschil e.c.	Sign (1-zijdig)	Effect-grootte
Controlegroep	50.2 (11.6)	149	67.0 (15.6)	16.8	3.9	.010*	.29
Huizen	48.5 (11.2)	149	69.2 (14.9)	20.7			

Bij de beginmeting in groep 1 scoren de Huizense leerlingen lager op de toets 'Ordenen' dan de controlegroep leerlingen, maar in groep 2 scoren de Huizense leerlingen hoger op de toets 'Ordenen'. Het verschil is significant en de effectgrootte is bescheiden .29.

Om de leerlingen tot en met groep 4 te kunnen volgen hebben wij gebruik moeten maken van de cohortgegevens eind groep 2. De scores op 'Taal' eind groep 2 van de Huizense leerlingen zijn gematcht met die van de controlegroep leerlingen. Het geringe aantal leerlingen in groep 4 heeft uiteindelijk gezorgd voor een minder goede match.

Tabel 7.23 *Aantal en percentage matches*

	Aantal	Percentage
Valid		
Op één match variabele	13	9,4
Op twee match variabelen	24	17,4
Op drie match variabelen	42	30,4
Op vier match variabelen	11	8,0
Op vijf match variabelen	48	34,8
Totaal	138	100,0

De matchingprocedure heeft hier duidelijk voor generaliseerbaarheidsverkleining gezorgd. Slechts 35% komt in aanmerking voor een perfecte match. Ook hier is de

match op vier variabelen verruimd met drie maanden. Dat leverde slechts één leerling op. Echter bij het verruimen van meerdere matchingvariabelen verandert er aan de uitkomst relatief weinig. In groep 3 en 4 wordt geen 'SpelenderWijs-treatment' meer gegeven. Onze verwachting dat de Huizense leerlingen in groep 4 (N=30) op de SBR hetzelfde niveau kunnen handhaven dan de controlegroep leerlingen wordt bevestigd. Het verschil is licht negatief 0.9 en is niet significant.

Om de ontwikkeling van kinderen wat betreft de rekenvaardigheid vast te kunnen stellen hebben wij van het tweede cohort (meting eind groep 2) gebruik gemaakt. De vaardigheid op de toets 'Ordenen' in groep 2 is als belangrijkste matchingvariabele gebruikt en niet 'Taal'. Ook hier geldt dat in groep 4 maar weinig kinderen overblijven, mede omdat slechts één kalenderjaar (2005) in groep 4 is getoetst.

Tabel 7.24 *Aantal en percentage matches*

Match	Aantal	Percentage
Op één match variabele	13	5,1
Op twee match variabelen	28	11,1
Op drie match variabelen	24	9,5
Op vier match variabelen	9	3,6
Op vijf match variabelen	179	70,8
Totaal	253	100,0

Verwacht mag worden dat kinderen die een SpelenderWijs-basisschool bezoeken in de groepen 3 en 4 op Rekenen/Wiskunde dezelfde ontwikkeling in groei doormaken dan de kinderen uit de controlegroep. In tabel 7.25 worden de resultaten gepresenteerd.

Precisie matches kon plaatsvinden voor 71% van de leerlingen uit groep 2 op 'Ordenen'. Scores van leerlingen op vier match variabelen zijn alleen aan het bestand toegevoegd indien het verschil in leeftijd niet meer dan 3 maanden betrof.

Tabel 7.25 *Gemiddelde en standaarddeviatie tussen haakjes van de eindscore groep 3 en 4 uitgesplitst naar controlegroep en experimentele groep.*

Rekenen/ Wiskunde		M (SD)	N	Std error	verschil	t	Sign (2- zijdig)	Effect- grootte
Controlegroep	Groep	63.7 (12.5)	163	.837	.9 (15.5)	.752	.453	.07
Huizen	3	64.6 (12.3)	163	.941				
Controlegroep	Groep	76.2 (9.6)	31	1.727	.9 (12.2)	.427	.673	.08
Huizen	4	77.1 (11.7)	31	2.1041				

De gematchte leerlingen hebben in groep 3 eenzelfde groeiontwikkeling doorgeemaakt. Er is nauwelijks verschil tussen de leerlingen. Het verschil is licht positief maar niet significant.

8. SAMENVATTING EN CONCLUSIES

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het Huizense onderzoek naar de implementatie en effecten van SpelenderWijs. Het onderzoek is uitgevoerd met als doel vast te kunnen stellen of de leidsters en leerkrachten er in geslaagd zijn het project in hun groepen te implementeren en of het project op de korte en lange termijn effecten heeft op de (taal)ontwikkeling van de doelgroeppeerlingen en andere peuters en kleuters.

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn middels interviews en vragenlijsten vragen gesteld die betrekking hebben op de randvoorwaarden, de leeromgeving, de pedagogisch-didactische aanpak en de bruikbaarheid van het programma. Voordat de resultaten worden samengevat moet worden gewezen op het feit dat er met name tussen de basisscholen grote verschillen bestaan in de uitvoeringswijze van SpelenderWijs. De uitvoering van SpelenderWijs op peuterspeelzalen verschilt niet opmerkelijk. Alle leidsters (op één na) hebben hetzelfde scholingstraject gevolgd en zijn in hetzelfde jaar gecertificeerd. De leerkrachten hebben een ander traject doorlopen en hebben niet allemaal de trainingen gevolgd. Om iets aan die verschillen te doen is alsnog een SpelenderWijs-cursus gestart in de vorm van een bezemklas. Het heeft voor de jaren waarin het onderzoek plaatsvond gezorgd voor metingen waarin de implementatie niet volledig was afgerond.

Ten behoeve van de tweede en derde vraag zijn cohorten peuters en kleuters vanaf het schooljaar 2001/02 gevolgd.

In 2002 kreeg het GION de opdracht van de gemeente Huizen om onderzoek te doen naar de implementatie en effecten van het project SpelenderWijs. Tussen mei 2002 en november 2005 is de experimentele groep van zeven basisscholen en vier peuterspeelzalen gevolgd. In Huizen zelf was geen controlegroep voorhanden. De experimentele scholen in Huizen bestaan uit voornamelijk grijze scholen (tussen de 15 en 40% allochtone leerlingen en autochtone leerlingen uit kansarme milieus) en één zwarte school (100%). Derhalve zijn ze niet vergelijkbaar met de andere witte scholen in Huizen. In de tussenrapportages is bij gebrek aan een goede controlegroep gebruik gemaakt van een referentiegroep, namelijk de Cito-normgroep. Het vergelijken met alleen de Cito-norm kan het gevaar opleveren dat de situatie te rooskleurig wordt voorgesteld. Uit onderzoek van Ledoux (2003) weten we dat prestaties van de leerlingen jaarlijks omhoog gaan. We hebben daarom getracht een goede vergelijkingsgroep te vinden. In 2005 hebben wij met dank aan Doolaard en Bosker gebruik kunnen maken van hun onderzoek naar klassenverkleining (2006). Het onderzoek bevat 18118 leerlingen van 211 verschillende scholen.

Na elke meting (2002/03/04/05) zijn de tussentijdse resultaten beschreven in tussenrapportages (Reezigt, 2002; De Jong-Heeringa, 2003, 2004, 2005). De onderhavige rapportage beschrijft de bevindingen na vier metingen.

In dit hoofdstuk vatten we eerst de belangrijkste implementatieresultaten uit het Huizense onderzoek samen (8.1). Vervolgens beantwoorden we in paragraaf 8.2 de tweede en derde onderzoeksvraag.

Het Huizense onderzoek beantwoordt drie onderzoeksvragen:

1. In welke mate zijn de leidsters en leerkrachten erin geslaagd het project SpelenderWijs in hun groepen te implementeren?
2. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van de doelgroepkinderen op de korte en de lange termijn?
3. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van verschillende groepen peuters en kleuters op de korte en de lange termijn?

8.1 Introductie

Een goede implementatie op groepsniveau van het project is belangrijk voor een gunstige ontwikkeling van de kinderen (leerlingniveau). In principe kunnen wij alleen gunstige effecten op de ontwikkeling van kinderen verwachten als aan de randvoorwaarden op schoolniveau is voldaan en het project op alle scholen goed is geïmplementeerd.

In SpelenderWijs neemt de taalontwikkeling een prominente plaats in. Het hoofddoel is het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands. Doelen liggen op het vlak van het bewust interveniëren in de ontwikkeling van jonge kinderen en in het bijzonder in de taalontwikkeling (zie doelstellingen SpelenderWijs). Van de leerkrachten en leidsters wordt verwacht dat zij actief bezig zijn met het integreren van het programma in hun werkwijze. Zij dienen thematisch te werken vanuit de ontwikkelingsgerichte visie, waarbij extra aandacht aan taalstimulering wordt gegeven. Bovendien wordt van hen verwacht dat zij hun werkorganisatie zo ontwikkelen dat ze voortdurend 'bezig zijn met taal', opdat kinderen hierin hun verdere ontwikkeling van kunnen profiteren. Dat betekent ook dat de leidsters en leerkrachten in overleg met het team invulling gaan geven aan taalontwikkeling. Het gaat er om dat allerlei situaties benut worden om kinderen te stimuleren. Aan de ene kant zijn leidsters en leerkrachten bezig met de hele groep om een beter taalklimaat te scheppen en anderzijds moeten ze aandacht besteden aan de verschillen tussen kinderen en moeten ze het individuele kind op eigen niveau benaderen om het steeds een stapje verder te brengen.

8.2 Implementatie op schoolniveau

Randvoorwaarden

Goede randvoorwaarden waaraan een 'Voorschool' moet voldoen zijn belangrijke pijlers voor het welslagen van het programma. Deze randvoorwaarden hebben betrekking op: de groepsgrootte, frequentie peuterspeelzaalbezoek, de onderlinge samenwerking tussen peuterspeelzalen en basisscholen, de ouderparticipatie, de doorstroming van peuters naar groep 1 van de basisschool en de uitvoering van de Go-activiteiten. Daarnaast gaat het om de opleiding en scholing van het personeel in het gebruik van het programma en niet te vergeten het creëren van voldoende draagvlak voor het uitvoeren van het programma. Aan deze randvoorwaarden heeft het in de afgelopen vier jaar hier en daar nog al eens ontbroken.

Groepsgrootte

Wordt op de meeste scholen rekening gehouden met de groepsgrootte door die te beperken tot maximaal 25 kinderen per groep, toch is het op één school eerder regel

dan uitzondering dat in de kleutergroepen meer dan 25 kinderen zitten. Met als gevolg dat de doelgroepkinderen tijdens de reguliere lesuren onvoldoende aandacht krijgen.

Frequentie peuterspeelzaalbezoek

In het model van de Huizense SpelenderWijs-Voorschool worden de peuters vanaf tweeëneenhalf jaar in staat gesteld de peuterspeelzaal gedurende *drie* dagdelen per week te bezoeken. Hoewel de leidsters er grote waarde aan hechten dat de peuters tenminste drie dagdelen komen, hebben ze dit niet altijd in de hand.

Samenwerking

De samenwerking wordt vaak bemoeilijkt doordat de peuterspeelzalen lang niet altijd in pandig zijn. De ambulante taalbegeleidster van de peuterspeelzalen komt regelmatig op de scholen voor de 'overdracht' wanneer de peuters naar de basisschool gaan en verder zijn er clusterbijeenkomsten om de samenwerking verder vorm te geven. Bijna 40% van de leerkrachten geeft aan niet of nauwelijks contact te hebben met de leidsters.

Ouderparticipatie

Ook de ouderparticipatie is belangrijk om succesvol te kunnen zijn (Bowman e.a. 2000). Een goede relatie tussen de leidster/leerkracht en de ouders kan de prestaties verhogen. Op alle peuterspeelzalen en de basisscholen wordt aan dit onderdeel de nodige aandacht gegeven. Op alle speelzalen en basisscholen wordt veel aandacht gegeven aan het tot stand brengen van informele en formele contacten met de ouders. Op de clusterbijeenkomsten staat de ouderbetrokkenheid altijd op de agenda. De 'inloop' is op alle speelzalen en basisscholen geïntroduceerd.

De instroom van peuters op peuterspeelzalen in de gemeente Huizen is goed geregeld. De banden met het consultatiebureau zijn nauw en daar vindt met zekere regelmaat uitwisseling plaats.

Continuïteit programma

Om de continuïteit van onderwijs te waarborgen wordt het belangrijk geacht dat kinderen hetzelfde programma blijven volgen. De doorstroming van peuters naar één van de SpelenderWijs-basisscholen heeft reeds de nodige aandacht gehad van de gemeente Huizen. De gemeente heeft de school waar veel SpelenderWijs-kinderen naar toe gingen bij het project betrokken.

Goa-activiteiten

Leerkrachten en leidsters kunnen hun programma niet optimaal uitvoeren als aan de Goa-activiteiten niet de hand wordt gehouden. De Goa-activiteiten in de vorm van preventieve en remediërende hulp aan doelgroepkinderen worden op de meeste scholen conform SpelenderWijs gedurende twee keer een half uur per week gegeven. Op één basisschool is de extra hulp vanwege organisatorische problemen niet consequent alle vier jaar uitgevoerd. Op een andere basisschool is de extra begeleiding op een andere manier ingevuld. Over het algemeen kunnen we stellen dat op ten minste zes van de zeven scholen de specifieke SpelenderWijs-interventies gedurende één uur per week zijn uitgevoerd.

Goa-activiteiten uitgevoerd in de klas

Alle doelgroepleerlingen (risicoleerlingen) - dit zijn alle peuters en kleuters met een taalachterstand, met andere woorden de gewichtenleerlingen - komen in aanmerking voor extra begeleiding van een (Goa)leerkracht/leidster. Het is de bedoeling van SpelenderWijs dat de groep heterogeen is samengesteld en *niet alleen* bestaat uit doelgroepleerlingen. In de groep wordt vaak een 'meerwetende partner' opgenomen. Behalve de Goa-leerkracht wordt de groepsleerkracht geacht in de klas door middel van uitgestelde aandacht ook met een klein groepje leerlingen (vaak de doelgroepleerlingen) te werken. Dit onderdeel wordt gedeeltelijk uitgevoerd. Op de peuterspeelzalen werken de leidsters dagelijks met een klein groepje kinderen. Op de basisschool lukt het alle leerkrachten niet om in een kleine groep te werken en de nodige aandacht aan de doelgroepkinderen te geven. Uiteindelijk zijn zowel de leerkrachten als de leidster tevreden tot zeer tevreden over het werken met SpelenderWijs. Het biedt de leidsters structuur, in vergelijking met de situatie vòòr 2002, toen weinig of geen structuur werd geboden. Het is een feit dat zowel de leidsters als verreweg de meeste leerkrachten de voorkeur geven aan een gestructureerd programma. Naast SpelenderWijs gebruiken ze verschillende methodes, die de nodige houvast bieden. De leerkrachten willen zelf graag weten of alle vaardigheden wel aan bod zijn gekomen en daarvoor menen zij gebruik te moeten maken van andere methodes. De leerkrachten gebruiken als bronnenmateriaal de methodes 'Ik & Ko', 'Schatkist', 'Rekenrijk', 'Idee' en maken gebruik van de 'Nederlandse Onderwijs Televisie' (NOT).

Opleiding en bijscholing

De opleiding van zowel de leidsters als leerkrachten voldoet aan de eisen. Alle leidsters en leerkrachten hebben na- of bijscholingscursussen gevolgd na of tijdens hun opleiding. De SpelenderWijs-trainingen werden in eerste instantie niet door alle leerkrachten gevolgd. De leerkrachten volgen nu verplicht een nascholingscursus (bezemklas).

Adoptie, invoering en training

Acceptatie in de adoptiefase is van groot belang voor een goede implementatie (Fullan, 1991). De eerste fase, de adoptiefase waarin het schoolteam over gaat op het programma SpelenderWijs, werd niet door alle leerkrachten even enthousiast ontvangen. In het begin stelden de leerkrachten zich nogal kritisch op. De peuterleidsters waren al bezig met extra taalbegeleiding. Ze hebben de innovatie van SpelenderWijs direct geaccepteerd en zijn vanaf 2002 enthousiast aan de slag gegaan. In het Huizense model van de voorschool lag vast dat de leerkrachten en leidsters met SpelenderWijs zouden gaan werken. De uiteindelijke beslissing om met SpelenderWijs verder te gaan en niet met een ander programma werd genomen door de directeuren van de betrokken scholen. De leerkrachten en ook de meeste leidsters hebben zelf niet deelgenomen aan het proces dat tot dit besluit heeft geleid. Hoewel van echte weerstand na vier jaar geen sprake meer is, zegt meer dan de helft van alle leerkrachten en leidsters tezamen nog steeds dat SpelenderWijs hen is "opgedrongen".

Voor een succesvolle implementatie van SpelenderWijs is een uitgebreide training onmisbaar. De training, die bestaat uit zestien sessies, vier praktijkbezoeken (inclusief video) en praktijkopdrachten, is voor de leerkrachten van vijf scholen pas halverwege het onderzoek gestart. Toen de training in september 2004 met een certificaat werd afgesloten, kwam slechts een deel van de leerkrachten in aanmerking voor certificering, omdat slechts een deel van de leerkrachten de scholingsbijeenkomsten hadden bijge-

woond. Bij individuele deelname blijft de verbetering beperkt tot die ene leidster of leerkracht. Dit is problematisch omdat het creëren van een doorgaande lijn bij jonge kinderen alleen mogelijk is als het gehele team deskundig is. De training van de peuterleidsters heeft in juni 2003 al geresulteerd in hun certificering.

De SpelenderWijs-trainingen zijn op twee 'ervaren' scholen (de eerste tranche scholen), die al vanaf 1998 bezig zijn met taalstimulering (pilot-project) aanvankelijk uitgesteld (de eerste tranche scholen). Volgens de leerkrachten werd te weinig rekening gehouden met de reeds aanwezige kennis. De scholing in het gebruik van het programma SpelenderWijs is niet altijd even goed verlopen en heeft op enkele scholen de nodige vertraging opgelopen. Toch zijn de leerkrachten en Goa-leerkrachten ook op deze scholen hard bezig geweest met het gericht stimuleren van de taalvaardigheid. De effectieve taalstimulering van met name de doelgroepkinderen heeft steeds door- gang gevonden.

8.3 Implementatie op groepsniveau

Onderzoeksvraag 1

1. Slagen de leidsters en leerkrachten erin het project in hun groepen te implementeren?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van gegevens die verkregen zijn uit vragenlijsten, (school)directeuren, interviews (leerkrachten en schoolbegeleiders) en van observaties (in de groep).

Werkwijze

De onderzoeksresultaten kunnen beïnvloed worden door processen in de uitvoeringspraktijk van het programma. De eerste meting op peuterspeelzalen en basis-scholen vond plaats toen de leerkrachten en leidsters nog weinig ervaring hadden opgedaan. De meeste leerkrachten geven aan dat de thema's voor beide groepen (groep 1 en groep 2) binnen hun school hetzelfde zijn met uitzondering van de Jena-planschool. Het uitgangspunt van ontwikkelingsgericht onderwijs is dat het onderwijsaanbod gekoppeld is aan betekenisvolle activiteiten. Om dat te realiseren zouden de leidsters en de leerkrachten *samen* met de kinderen een thema moeten kiezen dat hen aanspreekt en dat aanleiding geeft tot diverse belangrijke activiteiten. Bij het opstarten van een nieuw thema wordt nog niet altijd gebruik gemaakt van de ideeën van kinderen. Op SpelenderWijs-scholen dient taalstimulering in de groep dagelijks plaats te vinden en van de leerkracht/leidster wordt verwacht dat stimulering wordt uitgevoerd in de vorm van gesprekken, meespelen met de kinderen en het toepassen van differentiatie in taalaanbod en instructie. De leerkrachten vinden het nog moeilijk om hun tijd zo in te delen dat het ook mogelijk is om in een kleine groep te werken en mee te spelen.

Speelleeromgeving

De inrichting voldoet grotendeels aan de basisvereisten die door SpelenderWijs worden gesteld. De inrichting is op alle scholen en speelzalen voldoende van de grond gekomen. De belangrijkste hoeken en materialen zijn zichtbaar aanwezig. Verbeteringen kunnen nog aangebracht worden in het gebruik van materialen die de verschillen in cultuur naar voren brengen en materialen die de mogelijkheid bieden voor roldoorbreking.

Dagschema

De leerkrachten helpen de kinderen bij de overgangen van de ene periode naar de andere en geven ook duidelijk aan wanneer van overgangen tussen activiteiten sprake is. In meer dan driekwart van de groepen is het dagritmepakket nu zichtbaar aanwezig, hoewel het niet altijd even consequent gebruikt wordt. De leerkrachten en leidsters bespreken aan het begin van de observatieperiode met de kinderen wat er gaat gebeuren en hebben de overgangen duidelijk gemarkeerd. In bijna alle groepen wordt een presentielijst bijgehouden.

Voorzover de observator op dit onderdeel heeft kunnen scoren wordt het 'terugkijken' slechts door iets meer dan de helft van de leidsters en leerkrachten gedaan.

Interacties

Een belangrijke constatering is dat veel interacties plaatsvinden tussen kinderen en de leerkracht. Algemene interacties worden goed uitgevoerd, met uitzondering van enkele aspecten. De leerkrachten vragen kinderen nog te weinig om te verwoorden wat ze tijdens het spelen hebben gedaan en dat te delen in de groep. Het observeren van het spel van kinderen en daar dan een notitie van maken is nauwelijks waargenomen. De leerkrachten gaan wel veel taakgerichte interacties aan met de kinderen en hebben hun tijd goed verdeeld. Spelverrijking (nieuwe rollen inbrengen, nieuwe voorwerpen inbrengen, modelleren improviseren, het spelschema verbeteren of verrassingselementen in het spel brengen) is niet op alle scholen geregistreerd. Toch zijn op tenminste twee scholen goede voorbeelden gezien van spelverrijking. De leerkrachten kozen daarbij een spel dat goed aansloot bij de kinderen en zorgden voor voldoende materiaal. Deze leerkrachten wisten het spel expressief voor te spelen en speelden het lang genoeg mee om kinderen erbij te betrekken. Ze wisten bovendien duidelijk te maken hoe verschillende substituu-voorwerpen in een spel gebruikt konden worden. Zij lieten zien dat spelen (homo ludens) normaal is. Het verrijken van spel is op minder dan de helft van de scholen geconstateerd.

Kringactiviteiten

Uit de observaties komt naar voren dat de leerkrachten hoog scoren op kringactiviteiten. De leerkrachten en leidsters hebben de introductieactiviteiten goed voorbereid en slagen erin tijdens de kringactiviteiten de aandacht vast te houden. Vaardigheden zoals oriënteren en demonstreren worden goed uitgevoerd.

Signaleren, observeren en registreren

Niet minder belangrijke kenmerken van SpelenderWijs zijn: het tijdig signaleren, het observeren, het opstellen van een taalbeeld, waarbij de leerkrachten in logboeken hun planning en het verloop van de taalontwikkeling van de kinderen bijhouden. Laatstgenoemde vaardigheden worden op sommige scholen uitbesteed aan een Goa-leerkracht. Deze houdt in logboeken de taalontwikkeling van de doelgroepkinderen bij en stelt een taalbeeld op. De leerkrachten (de helft) en leidsters (10%) zelf ontbreekt het aan tijd om dagelijks observaties van spel- en taalgedrag uit te voeren, de fase van taalverwerving vast te stellen, een verslag naar aanleiding van verschillende gesprekjes als basis voor een taalbeeld te schrijven, een taalbeeld op te stellen of een logboek bij te houden. Geen van de leidsters houdt een logboek bij en driekwart van de leerkrachten zegt daar geen tijd voor te hebben. Volgens de meeste leerkrachten zijn de groepen te groot of juist zeer bewerkelijk, gezien het

aantal probleemkinderen. Uit de observaties blijkt verder dat de leerkrachten wel bewust bezig zijn met taalstimulering, maar hun bevindingen nog onvoldoende schriftelijk vastleggen. Ook vinden leidsters en de leerkrachten het signaleren en registreren van het ontwikkelingsniveau lastig en een taalbeeld opstellen vindt driekwart van zowel de leerkrachten als de leidsters moeilijk. Het toetsen vindt volgens de richtlijnen plaats en levert geen problemen op.

Bruikbaarheid en gepercipieerde effecten

Wat de bruikbaarheid en effectiviteit van het programma betreft scoren de leerkrachten erg laag. Op een schaal van -1 tot 1 scoren de leerkrachten negatief (gemiddeld -.06) op de bruikbaarheid. Oorzaken zijn de hoeveelheid tijd die het programma vereist, het zoeken naar geschikte methodes, het voorbereidingswerk en het nawerk dat ermee verbonden is. Het volgen van de ontwikkeling van de kinderen gebeurt aan de hand van dagelijkse observaties en toetsen. Ook vinden de leerkrachten dat het dagelijkse programma overladen is. Toch zou de grote meerderheid van deze leerkrachten niet weer willen werken zoals zij voor SpelenderWijs deden. In uitgevoerd onderzoek naar de implementatie van Kaleidoscoop en Piramide in Amsterdam (De Goede & Reezigt, 2002) en Den Haag (De Jong-Heeringa & Reezigt, 2003) vinden we lage scores, hoewel niet negatief. Ook in deze onderzoeken zijn de leerkrachten minder tevreden dan de leidsters en wordt overladenheid geconstateerd. De leidsters zien meer dan de leerkrachten van groep 1 en 2 de effecten van het project op de ontwikkeling van taal en cognitie van de kinderen (.73) en op hun eigen functioneren (.80). De score is gestegen in vergelijking met 2003 (.67). De leerkrachten zien op hun eigen functioneren en op de taalontwikkeling van de kinderen een matig positief effect. Op de sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling van de kinderen en op de betrokkenheid van de ouders zien de leidsters zeker ook effecten, uiteenlopend van matig tot zeer positief. De leerkrachten daarentegen scoren op de sociaal-emotionele en persoonlijke ontwikkeling van de kinderen neutraal en zien geen effect als gevolg van de implementatie van SpelenderWijs wat betreft de ouderbetrokkenheid. Tussen de leidsters en leerkrachten zijn de verschillen steeds significant. Ook in het landelijk onderzoek en de andere bovengenoemde onderzoeken in Amsterdam en Den Haag waren de leidsters positiever over eventuele programma-effecten dan de leerkrachten (Reezigt, 1999). Als verklaring werd hier gegeven dat op de peuterspeelzalen de veranderingen als gevolg van de invoering groter waren dan op de basisscholen. Het thematisch werken en het werken met doelgroepkinderen in een kleine groep was voor de leidsters nieuw. Mede door het bijhouden van de ontwikkeling van de peuters zien de leidsters dat deze vooruitgaan en verwachten ze dat hun aanpak effect sorteert.

Onderdeel van SpelenderWijs is het systematisch volgen van de ontwikkeling van de doelgroepleerlingen. In het programma SpelenderWijs doorloopt men de hele diagnostische cyclus van signaleren, diagnosticeren, differentiëren, instrueren, toetsen en remediëren (Hofman e.a. 2003). Van de leerkrachten wordt verwacht dat zij op basis van handelingsgerichte observaties en toetsgegevens een adequaat aanbod geven (differentiëren). In de praktijk worden elementen van de diagnostische cyclus meestal aan de Go-leerkracht overgelaten. In innovatieprojecten waar elementen van de diagnostische cyclus worden doorlopen zoals Success for All (Slavin & Madden, 2002), Reading Recovery (in Nederland ELLO) en verwante initiatieven, zijn gunstige effecten bekend (Shanahan & Barr, 1995). Nederlandse projecten zoals het

‘Voorschoolse project’ (De Goede & Reezigt, 2002) laten eveneens gunstige resultaten zien.

8.4 Samenvatting resultaten op leerlingniveau

Onderzoeksvragen 2 en 3

2. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van de doelgroepleerlingen op de korte en de lange termijn?
3. Wat zijn de effecten van het project op de (taal)ontwikkeling van verschillende groepen peuters en kleuters op de korte en de lange termijn?

Ontwikkeling bij peuters en kleuters

Ondanks het feit dat de adoptie, invoering en uitvoering van SpelenderWijs met de nodige problemen gepaard zijn gegaan, hebben wij kunnen constateren dat er van een zekere mate van implementatie in de groepen sprake is. Bovendien hebben de Goa-leerkrachten over het algemeen hun werk goed uitgevoerd. Het is daarom mogelijk de ontwikkeling van peuters en kleuters zinvol te onderzoeken.

Kinderen die op een SpelenderWijs-peuterspeelzaal hebben gezeten behalen significant betere resultaten op taal en rekenen dan kinderen die niet op een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben gezeten. Ook is gebleken dat kinderen die een reguliere peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht het niet beter of slechter doen in taal en rekenen dan kinderen die een SpelenderWijs-peuterspeelzaal bezocht hebben. Er is geen samenhang gevonden tussen SpelenderWijs en betere taalvaardigheid bij gewichtskinderen.

Een goede implementatie van het programma heeft positieve effecten op taal- en rekenvaardigheid van alle kinderen in het algemeen. Er is echter geen samenhang tussen een goede implementatie enerzijds en goede resultaten op taaltoetsen van de doelgroepleerlingen anderzijds.

Om de uitkomsten van het Huizense onderzoek met dat van de normgroep te kunnen vergelijken zijn toetsjaren samengevoegd. Vervolgens zijn met behulp van de t-test de vershilscores berekend. Uit toetsing met behulp van de t-test op taal en rekenvaardigheid van de leerlingen blijkt dat het verschil in alle groepen van peuters tot en met groep 4 significant is. Bij uitsplitsing naar leerlingen met een gewichtsfactor van 0.90 zien we een negatief verschil optreden voor de peuters, jongste kleuters en oudste kleuters op taalvaardigheid. De toetsen ‘Begrijpend Lezen’ en de ‘DMT’ (technisch lezen) laten een positief significant verschil zien voor de groep 3 leerlingen (0.90). Er is geen significant verschil gevonden tussen de scores van de Cito-normgroep en de 0.90 leerlingen uit groep 4 op de Begrijpend Lezen-toets en de DMT. Voor de 0.90 gewichtenleerlingen is het verschil met de Cito-normscores op Ordenen in groep 1 negatief, bij de peuters en oudste kleuters is het verschil positief, hoewel niet significant. Het verschil op de ‘Reken/Wiskunde-toets’ tussen de Huizense leerlingen en de Cito-normgroep is in groep 3 en 4 significant. Opvallend is dat de gewichtskinderen in groep 3 geen negatieve verschillen ten opzichte van de cito-norm laten zien. Bij het interpreteren van Cito-normgegevens moeten we er echter rekening mee houden dat kinderen de laatste jaren beter zijn gaan presteren op taal en rekenen. Ledoux heeft in haar artikel “Ontwikkelingen in het onderwijs in de onderbouw van de basisschool” aangetoond dat de prestaties van kinderen uit verschillende etnische groepen gaandeweg beter worden en dat deze verbetering zich in alle

groepen voordoet (2003). Ook in hogere groepen van de basisschool, we denken hier aan groepen 3 en 4, blijken de gemiddelde prestaties op rekenen en taal ieder jaar licht te verbeteren (zie ook Tesser & Iedema, 2001).

De analyses uitgevoerd op het peutercohort van kinderen die zijn doorgestroomd naar een SpelenderWijs-basisschool laten zien dat de leerwinst op taal aan het eind van groep 2 voor de gewichtenleerlingen ongeveer even groot is als die van de 0.00 leerlingen. De 0.90 leerlingen scoren gemiddeld op C-Niveau. Op de toets 'Ordenen' is de grootste vooruitgang gemeten bij leerlingen met een gewichtsfactor van 0.90 en scoren op C-Niveau. De analyses uitgevoerd op het kleutercohort (2002) van kinderen die zijn doorgestroomd naar groep 4 van de basisschool laten eveneens zien dat de 0.90 leerlingen eind groep 2 op C-Niveau scoren.

Om de verschillen in scores tussen verschillende groepen leerlingen te kunnen verklaren, ofwel te zoeken naar variabelen die ertoe doen, zijn vervolgens per groep regressieanalyses uitgevoerd. In de analyses van de scores van peuters vallen vooral die verschillen op die terug te voeren zijn op de thuistaal, de verblijfsduur op de peuterspeelzaal en de werkhouding. In de analyses van de scores op 'Taal' en 'Ordenen' van de jongste kleuters zijn thuistaal, werkhouding, een goede implementatie, peuterspeelzaalbezoek en leeftijd belangrijke voorspellers. In de analyses van de scores van de oudste kleuters op 'Taal' en 'Ordenen' zijn leerlinggewicht, leeftijd, tranche en werkhouding de belangrijkste voorspellers. Kinderen uit de tweede tranche (gestart na 2002) doen het beter dan kinderen uit de eerste tranche (gestart met het pilot-project 1998).

In de analyses van de scores van de groep 3 leerlingen zijn werkhouding, leerlinggewicht en peuterspeelzaalbezoek belangrijke voorspellers ten aanzien van prestaties in rekenen en taal. Opvallend is dat bij Rekenen/Wiskunde ook sekse en de thuistaal (negatief) belangrijke voorspellers zijn. De voorspeller 'Thuistaal' van kinderen in groep 3 voorspelt een hogere score op rekenen wanneer thuis meer dan één taal wordt gesproken. Dit staat lijnrecht tegenover de situatie bij de peuters en in de groepen 1 en 2, waar precies het tegenovergestelde het geval was. In de analyses van de scores van groep 4 leerlingen op rekenen zijn de belangrijkste voorspellers werkhouding en peuterspeelzaalbezoek en is leerlinggewicht niet meer de belangrijkste voorspeller. Op taal blijft leerlinggewicht ook in groep 4 nog een belangrijke voorspeller te zijn naast de werkhouding.

De effecten van SpelenderWijs op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen tussen groep 1 en groep 2 en vervolgens die tussen groep 2 en de groepen 3 en 4 wat betreft de vooruitgang in taal en rekenen.

In tabel 8.1 vatten we de effecten van SpelenderWijs samen, die gevonden zijn bij het matchen. Het is een vuistregel dat effectgroottes rondom de .20 gelden als zwak gelden, die rondom .50 als matig en die rondom .80 of hoger als sterk.

Tabel 8.1 Effecten van SpelenderWijs op taal en rekenen

		<i>SpelenderWijs Effectgrootte</i>
Kleuters groep 1-2	Taal	.17
Kleuters groep 1-2	Ordenen	.29
Kleuters groep 2-3	Rekenen	.07
Kleuters groep 2-4	Rekenen	.08

Tabel 8.1 maakt duidelijk dat in groep 2 een bescheiden effect bestaat op zowel taal als rekenen. Dat wil zeggen dat het project SpelenderWijs in groep 2 succesvol is geweest. Effecten op de rekenvaardigheid blijken in groep 3 stabiel te zijn. Eind groep 2 verlaten kinderen immers de 'Voorschool'. Van kinderen die eind groep 2 gematcht zijn op hun score op 'Ordenen', zijn geen significant hogere ontwikkelingsuitkomsten geconstateerd. We concluderen daarom dat op de middellange termijn het niveau niet omlaag gaat.

Door het Goa-beleid van de overheid in de periode 2002-2006 inzake voor- en vroegschoolse educatie wordt ook in andere gemeenten gewerkt met educatieve programma's, zoals Piramide en Kaleidoscoop en hebben de leerlingen uit de controlegroep zich gericht op het verbeteren van Taal. De afgelopen jaren is voor- en vroegschoolse educatie in de meeste gemeenten al een centraal onderdeel van het lokaal onderwijsachterstandenbeleid geworden. De conclusie is dat de kinderen van Huizense 'Voorscholen' (groepen 1 en 2) minstens evengoed voorbereid zijn op groep 3 als de kinderen uit de rest van Nederland.

8.5 Tot besluit

Belangrijke constatering.

Naar aanleiding van de in het voorgaande gepresenteerde resultaten, concluderen we dat de leerkrachten en leidsters SpelenderWijs op een aantal, overigens belangrijke onderdelen goed hebben geïmplementeerd, maar elementaire zaken die veel tijd en inzicht vragen kunnen nog verbeterd worden (observeren, opstellen van een taalbeeld, werken in een kleine groep en b.v. verrijkend meespelen). Het feit dat de leerkrachten niet altijd zelf bij de keuze van SpelenderWijs betrokken zijn geweest heeft de implementatie bemoeilijkt. De leidsters zijn van meet af aan bezig geweest met onderdelen van SpelenderWijs en hebben het programma enthousiast ontvangen. Op de basisscholen bestaat veel variatie in de uitvoering van SpelenderWijs. Nu wordt een schoolspecifieke uitvoering van SpelenderWijs weliswaar gepropageerd, maar dat neemt niet weg dat willen scholen een SpelenderWijs-school zijn, van de leerkrachten wordt verwacht dat zij zich richten op ontwikkelingsgericht onderwijs. Niet alle basisscholen hebben SpelenderWijs in zijn geheel geaccepteerd. Op één basisschool is expliciet gekozen voor een eigen invulling met een vastere structuur dan SpelenderWijs biedt. Niet alleen op deze school maar op meerdere scholen kiezen leerkrachten (en leidsters) voor een vaste structuur en vinden het moeilijk de inbreng van kinderen in hun thema's te verwerken. Juist het verwerken van de eigen inbreng van kinderen in een themaontwerp is voor sommige leerkrachten en ook leidsters nog problematisch. De school waar juist volledig volgens het principe van ontwikkelingsgericht onderwijs wordt gewerkt, dus ook in de hogere groepen, had te maken met fusieproblemen, waardoor de implementatie van de overige elementen van SpelenderWijs vertraging opliep. Ook op andere basisscholen heeft de weerstand die in het begin bestaan heeft, vertragend gewerkt.

- a. Het lijkt erop dat peuterspeelzaalleidsters erin slagen hun leerlingen goed voor te bereiden op de basisschool. In vergelijking met kinderen die geen peuterspeelzaal of kinderdagverblijf hebben bezocht doen kinderen die wel een peuterspeelzaal

/kinderdagverblijf hebben bezocht het beter wat betreft taal en rekenen. Dat peuters die op de peuterspeelzaal gewerkt hebben met SpelenderWijs het op de basisschool beter doen dan de peuters die op een reguliere speelzaal of kinderdagverblijf hebben gezeten, is niet gebleken in ons onderzoek. In de regressieanalyses blijkt peuterspeelzaalbezoek ook in de groepen 3 en 4 een belangrijke voorspeller te zijn. Ook is geconstateerd dat er een positief verband bestaat tussen enerzijds taal- en rekenvaardigheden en anderzijds de verblijfsduur op de peuterspeelzaal. Ook ander onderzoek duidt op positieve effecten van peuterspeelzaalbezoek (De Goede & Reezigt, 2002; Sylva, 2004; Henry e.a. 2006).

- b. De leerlingen uit het Huizense onderzoek hebben een snellere vooruitgang geboekt dan op basis van de genormeerde toetsen van het Cito verwacht mocht worden. De doelstellingen, opgesteld voor het programma SpelenderWijs, zijn gehaald. Als kanttekening plaatsen wij hierbij dat in heel Nederland de gemiddelde prestaties van kinderen de laatste jaren zijn verbeterd.
- c. De vooruitgang in taal is van de doorgestroomde leerlingen uit het peutercohort van de 0.00 leerlingen en de 0.90 leerlingen ongeveer gelijk. Gemiddeld genomen gaan de 0.90 leerlingen in de voor- en vroegschoolse periode in rekenen sneller vooruit dan de andere leerlingen. De 0.90 leerlingen uit het kleutercohort laten tussen de eerste en de vierde meting een grotere leerwinst zien dan de 0.00 leerlingen. We moeten hier echter rekening houden met een zeer gering aantal leerlingen.
- d. We hebben kinderen die een SpelenderWijs-basisschool hebben bezocht op basis van hun score op taal of rekenen en een aantal achtergrondkenmerken gekoppeld aan kinderen uit de controlegroep. Met andere woorden elk kind van een SpelenderWijs-basisschool is gematcht met een kind uit de controlegroep. Uit de analyses blijkt dat leerlingen die met SpelenderWijs gewerkt hebben even goed of zelfs beter voorbereid zijn op groep 3 dan de controlegroepkinderen uit de rest van Nederland. We vinden eind groep 2 een bescheiden effect van .17 op taal en .29 op rekenen. Van leerlingen die eind groep 2 zijn gematcht op hun rekenvaardigheden constateren we in groep 3 en 4 geen achteruitgang.

LITERATUUR

- Belfield C.R., Nores, M., Barnett, S.W & Schweinhart, L.J. (2006), "The High-Scope Perry Preschool Program. Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup", *The journal of human resources: education, manpower and welfare policies*, 41/1 162-190.
- Blok, H., & Leseman, P.P.M. (1996). "Effecten van voorschoolse stimuleringsprogramma's: een review van reviews", *Pedagogische Studiën*, 73, 184-197
- Bosker, R.J. & Guldemon, H. (2003), *De nieuwe gewichten gewogen*. Groningen: GION.
- Bulthuis, F. (2001). *Taalbegeleiding bij peuters. Handleiding*. Almelo/Tilburg/Zwolle.
- Bulthuis, F. & Bakker, P. (2004), *Taalbegeleiding bij peuters en kleuters. Handleiding*. Almelo/Tilburg/Zwolle.
- Bowman, B.T., Donovan, S.M., & Burns, S.M. (2002), *Eager to learn: Educating Our Preschoolers*. Washington: Committee on Early Childhood Pedagogy, U.S Department of Education.
- Bacchini, S., Kruithof, M., Pompert, B. & Janssen-Vos, F. (ed.) (1998), *De voeten van de kip schminken*. Utrecht: APS .
- Campbell, F.A., & Ramey, C.T. (1995), "Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: positive effects of early intervention", *American Educational Research Journal*, 32/4, 743-772.
- Clay, M.M. (1987), "Implementing Reading recovery: Systemic adaptation to an educational innovation", *New Zealand Journal of Educational Studies*, 22/1, 35-38.
- Corvers, J. Aarnoutse, C & Peters, S. (2004), "Interactief voorlezen in groep 2". *Pedagogische studiën*, 81, 308-324.
- Croon, K. de, Coenen, M. & Ploeg-Feenstra, M. van der (2001), *Ik & Ko. Taalonderwijs in meertalige kleutergroepen. Algemene handleiding*. Tilburg: Zwijzen.
- Doolaard, S., Annevelink, E., Bosker, R.J. & Cremers-van Wees, L.M.C.M. (2001), *Organisatie en vormgeving van het onderwijs in de onderbouw, vervolg en vooruitblik. Formatie-inzet en differentiatie op micro-niveau: de situatie na de klassenverkleinings- stap van augustus 2000*. Enschede: Universiteit Twente.
- Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2006), *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Driessen, G., Langen, A. van, Portengen, R., & Vierke, H. (1998), *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Tweede meting 1996-1997*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2000), *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998/99*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2002), *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vierde meting 2000/01*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2004), *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002/03*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Langen, A. van, & Vierke, H. (2006), *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMAc cohortonderzoek. Vijfde meting 2004/05*. Nijmegen: ITS.

- Driessen, G., Doesborgh, J., (2003), *Voor- en Vroegschoolse Educatie en cognitieve en niet-cognitieve competenties van jonge kinderen*. Nijmegen: ITS.
- DeTemple, J., & Snow, C.E. (2001), "Conversations about literacy: social mediation of psycholinguistic activity", In L. Verhoeven & C.E. Snow (eds.), *Motivation and reading: Cultural and social perspectives*, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum), 55-70.
- Fullan, M. (1991), *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gemeente Huizen, Afdeling onderwijs en welzijn, (2002), *De bestrijding van onderwijsachterstanden in Huizen 2002-2006*. Huizen.
- Goede, D. de, & Reezigt, G.J. (2002), *Implementatie en effecten van de Voorschool in Amsterdam*. Groningen: GION.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2005), *Een stevig fundament. Over de vroegkinderlijke ontwikkeling en opvoeding met een extra accent op de taalontwikkeling*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Henry, G.T., Gordon, C.S. & Rickman, D.K. (2006), "Early Education Policy Alternatives: Comparing Quality and Outcomes of Head Start and State Prekindergarten", In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28/1, 77-99.
- Hofman, R.H., Guldemon, H. & Hovius I.D. (2003), *Adaptief onderwijs in scholen voor speciaal basisonderwijs. Deelstudie 1*. Groningen: GION/ RUG.
- Hurry, J. & Sylva, K. (1998), *The long-term effects of two interventions for children with reading difficulties*. London: Qualifications and Curriculum Authority Monograph (QCA).
- Inspectie van het Onderwijs (2002), *Onderwijsverslag over het jaar 2001*. Den Haag: SDU.
- Janssen, J. & Bokhove, J. Van (2000). *Handleiding Rekenen-Wiskunde*. Arnhem: CITO.
- Janssen-Vos, F. R. (2000), *Tien jaar Basisontwikkeling*. Utrecht: APS.
- Jeurissen, M., & Teding van Berkhout, Y. (2003, in druk), *Handleiding trainers SpelenderWijs*. Maartensdijk: Educatief Dienstenverleningsinstituut Midden-Nederland.
- Jong-Heeringa, J.L. de (2003), *Verslag van de resultaten uit de tweede meting bij peuters en kleuters in de gemeente Huizen, voorjaar 2003*. Groningen: GION.
- Jong-Heeringa, J.L. de (2004), *Verslag van de resultaten uit de tweede meting bij peuters en kleuters in de gemeente Huizen, voorjaar 2004*. Groningen: GION.
- Jong-Heeringa, J.L. de (2005), *Verslag van de resultaten uit de derde meting bij peuters en kleuters in de gemeente Huizen, voorjaar 2005*. Groningen: GION.
- Jong-Heeringa, J.L. de (2003), *Het programma SpelenderWijs: implementatie en analyse in de gemeente Huizen*. Groningen: GION.
- Jong-Heeringa, J.L. de & Reezigt, G.J. (2003), *De Haagse Voorschool op weg. Een implementatieonderzoek* Groningen: GION.
- Kuyk, J.J. van (1996), *Handleiding Taal voor kleuters*. Arnhem: CITO.
- Kuyk, J.J. van (1997), *Handleiding Ordenen*. Arnhem: CITO.
- Kuyk, J.J. van (2000), *Handleiding peutervolgsysteem*. Arnhem: CITO.
- Larry, J. R., Mangione, P. L., & Honig, A. S. (1988), "Long-term impact of an early intervention with lowincome children and their families", In D.R.Powell (ed.), *Parent education as early childhood intervention: emerging directions in theory, research and practice* (Ablex, Hillsdale, N.J.), 4.

- Ledoux, G. (2003), "Ontwikkelingen in het onderwijs in de onderbouw van de basisschool", In *Reezigt, G.J. (Ed.). Onderwijskundig Lexicon 3de editie, Voor- en Vroegschoolse educatie* (Alphen aan den Rijn: Kluwer) 42-62.
- Leseman, P.P.M., & Cordus, J. (1994), *Allochtone kleuters meer aandacht. Advies van de Commissie Voorschoolse Educatie*. Rijswijk: Ministeries van WVC en O&W.
- Leseman, P.P.M., & Blok, H. (2002), Rijswijk: Ministeries van WVC en O&W.
- Leseman, P.P.M., & Jong P.F. de (2000). Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 290-306.
- Leseman, P.P.M., Otter, M.E., Blok, H., & Deckers, P. (1998), "Effecten van voor- en vroegschoolse educatieve centrumprogramma's. Een meta-analyse van studies gepubliceerd tussen 1985 en 1996", *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, vorming en onderwijs*, 14/37, 134-154.
- Leseman, P.P.M., Veen, A., Triesscheijn, B. & Otter, M. (1999), *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Verslag van tussentijdse resultaten. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leseman, P.P.M. & Blok H. (2004) "Effectiviteit van voor-en vroegschoolse educatie" in: *Leseman, P.P.M. & Leij, A. van der, Ed., Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (Baarn: HBuitgevers) 133-147.
- Meyer, W.A.J. (2005), *Ononderbroken ontwikkeling: de drogreden aan de basis van VVE*. Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen (nog niet gepubliceerd manuscript).
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2002) *Landelijk beleidskader. Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006*. Rijswijk: Ministerie van OC&W.
- Oers, B. van (1995), "Continuïteit in het ontwikkelingsverloop". *Het Jonge Kind*, september.
- Parreren, C.F. van (1995), *Ontwikkeland onderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco .
- Reezigt, G.J. (1999), *De implementatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Groningen: GION.
- Reezigt, G.J. (2001), *De voor- en vroegschoolse periode in de gemeente Huizen*. Groningen: GION .
- Reezigt, G.J. (2002), *Verslag van de resultaten uit de eerste meting bij peuters en kleuters in de gemeente Huizen, voorjaar 2002*. Groningen: GION.
- Reezigt, G.J. (2003). "Voorschoolse Voorzieningen in Nederland", in *Reezigt, ed., Onderwijskundig Lexicon 3de editie, Voor- en vroegschoolse educatie*. (Alphen aan den Rijn: Kluwer) 15-23.
- Reezigt, G.J. (2003). "Voor- en vroegschoolse programma's voor peuters en kleuters". In *Reezigt, Ed., Onderwijskundig Lexicon 3de editie, Voor- en vroegschoolse educatie*. (Alphen aan den Rijn: Kluwer) 26-41.
- Royce, J.M., R.B. Darlington & H.W. Murray (1983), "Pooled analyses: Findings across studies", In: *The Consortium for Longitudinal Studies, As the twig is bent ... Lasting effects of preschool programs* (Hillsdale, NJ: Erlbaum).
- Schonewille, B., Klopogge, J.J.J. & Leij, A. van der, (2002), *Kaleidoscoop en Piramide: samenvattend evaluatierapport*. Utrecht: Sardes.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1993), "Success by empowerment: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27", *Young Children*, 49/1, 54-58.

- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997), "The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23", *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117-143.
- Schweinhart, L. (2005), *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40. Summery, Conclusions and Frequently asked questions*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Shanahan, T. & Barr, R. (1995), "Reading Recovery: An independent evaluation of the effects of an early intervention for at-risk learners", *Reading Research Quarterly*, 30, 958-997.
- Slavenburg, Jan H. (1997), *Educatieve dienstverlening: werkwijzen, effecten en waardering: een overzicht van het Nederlandse en Amerikaanse onderzoek naar educatieve dienstverlening*. Rotterdam: Partners Training & Innovatie
- Steensel, R. van (2006), *Voor- en Vroegschoolse stimuleringsactiviteiten en Ontwikkeling van Geletterdheid*. Amsterdam: Aksant.
- Stoep, J. & Verhoeven, L. (2000), *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Stokking, K.M. (1979), *Toetsend onderzoek*. Groningen: RUG.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991), "Emergent literacy". In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research* (New York: Longman) 2, 727-757.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004), *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Effective Pre-school education. A Longitudinal Study funded by the Dfes 1997-2004*. London: University of London, Institute of Education.
- Sylva, K. and Hurry, J. (1995), *The Effectiveness of Reading Recovery and Phonological Training for children with reading problems*. London: Schools Curriculum and Assessment Authority.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J. & Wasik, B.A. (1996), *Every child, every school: Succes for all*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Tesser, P.T.M. & Iedema, J. (2001), *Rapportage Minderheden, deel I: Vorderingen op school*, Den Haag: SCP.
- Tuijl, C. van (2002), *Effecten van Opstap Opnieuw bij follow-up. Effecten van een gezinsgericht stimuleringsprogramma bij Turkse en Marokkaanse leerlingen op middellange termijn*. Alkmaar: Extern Print .
- Tuijl, C. van, Leseman, P.P.M., & Rispens, J. (2001), "Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6 year old ethnic minority children in the Netherlands", *International Journal of Behavioral Development*, 25, 148-159.
- Veen, A., Roeleveld, J., & Leseman, P. (2000), *Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Derricks, M., & Roeleveld, J. (2002), *Een jaar later. Vervolgonderzoek evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Roeleveld, J. & Daalen, M van (2005), *Op zoek naar 'best practices': opbrengsten van Amsterdamse voorscholen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Veen, A., Fukkink, R., Roeleveld, J., *Evaluatie van Startblokken en Basisontwikkeling. Implementatie en effecten van het programma Startblokken en Basisontwikkeling in het kader van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Veen, I van der, Veen, A & Koopman, P. (2004), *Opstap in Bos en Lommer*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Verhoeven, L. (1995), *Handleiding Drie-Minuten-Toets*. Arnhem: CITO.
- Verhoeven, L. (1997), *Handleiding Lezen met Begrip*. Arnhem: CITO.
- Verhallen, M. & Walst, R. (2001), *Handboek voor interactief taalonderwijs. Taalontwikkeling op school*. Bussum.
- Vernooy, K. (1997), "De effectiviteit van groeperingswijzen", *Willem Bartjens*, 1, 42-44.
- Westerbeek, K. (2003), "Een klein verschil, Etnische samenstelling en prestaties van leerlingen". *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, 62, 8/89, 18-20.
- Werf, G van der, & Guldemon, H. (1994), *De tweede meting van de OVB-evaluatie*. Groningen/Nijmegen: RION/ITS.
- Windhoud, P. (2000), *Eindverslag Pilot-Project Huizen 1998-2000*. Maartensdijk: Educatief DienstenverleningsInstituut, Midden-Nederland.

BIJLAGE 1

Praktijkopdracht Praatplaat Het Zwarte Poesje³⁹

De bedoeling van dit gesprek is om zoveel mogelijk taalgebruiksdoelen uit te lokken, om zodoende erachter te komen hoever het kind is in de taalontwikkeling. Vervolgens wordt een stimuleringsplan gemaakt, op basis van deze observatie en nog vier andere observaties in verschillende situaties.

Het verhaal gaat over een zwart poesje dat wegloopt en meegenomen wordt door een glazenwasser naar zijn huis en tot slot weer gevonden wordt door de eigenaar.

De eerste van de zes platen over dit verhaal wordt met een kleuter besproken. Op de tekening zijn veel poesjes te zien die allemaal iets 'stouts' doen.

Juf: "Heb jij thuis een poesje?"

Juf: "Vertel wat zie je allemaal?"

Kind: "Ze maken alles kapot. Ze maken de planten dood, ze gaan niet meer groeien."

Beschrijven(rapporteren) en voorspellen

Juf: "Wie doen dat allemaal?"

Kind: "De poezen, ze gaan het brood pakken."

Beschrijven(rapporteren)

juf: "Ja, en wat doet de grote poes?"

Kind: "In de stoel slapen."

Rapporteren

Juf: "Waarom doet hij dat, denk jij?"

kind: "Omdat hij moe is."

Logisch redeneren

Juf: "En de zwarte poes?"

Kind: "De zwarte poes gaat er vandoor. De poes gaat naar buiten."

Rapporteren

Juf: "Waarom?"

Kind: "Omdat hij vrij is. De deur staat open. En de deur moet dicht. Ze hebben het water om laten vallen."

Logisch redeneren

Juf: "Ja, wat denkt die mevrouw?"

Kind: "Ze schrikt."

Projecteren

Juf: "Waarom schrikt ze?"

Kind: "De poezen maken een rommeltje in het huis van de mevrouw."

Logisch redeneren

Juf: "En de zwarte poes, wat zou hij denken?"

³⁹ Bron: Anke Janse. Het gesprek is op de video opgenomen (en getranscribeerd) door de schoolbegeleidster van Eduniek op een SpelenderWijspeuterspeelzaal.

Kind: "Hij denkt dat hij zich gaat verstoppen."

Voorspellen, terwijl projecteren uitgelokt werd

Het is heel lang stil.....

Juf: "Wil je nog iets vertellen?"

Kind: "Ja de poes eet de planten en de andere poes gaat scheuren maken."

Rapporteren

Juf: "Waarom doen die poezen dat?"

Kind: "Omdat.....de mevrouw zag het eerst niet. De grote poes gaat kijken naar de mevrouw."

Logisch redeneren

Juf: "Waaraan kun je dat zien?"

Kind: "Omdat hij met één oog kijkt."

Beschrijven

Juf: "Waarom kijkt hij met één oog naar die mevrouw?"

Kind: "Omdat die mevrouw schreeuwt."

Logisch redeneren

Juf: "Zou jij een poes willen hebben?"

Kind: "Nee. Ik ging het vragen maar het mag niet. Ik heb wel vissen."

Voorstellen

Juf: "Doen zij ook wel eens stout?"

Kind: "Ze gaan zich verstoppen achter het kasteel."

Rapporteren

Juf: "Een kasteel? Hoe doen ze dat?"

Kind: "Door het raam. Dertien vissen zijn dood, de kleintjes leven nog. De gevaarlijke leeft ook nog. Hij kan plakken tegen het glas."

Rapporteren

De leidster vond het lastig om verschillende vragen te stellen. Sommige taalgebruiksdoelen, zoals zelfhandhaving en sturen, komen in het gesprek niet zo aan de orde, maar in andere speelsituaties zoals buiten spelen en bouwen weer wel.

Voorspellen kwam in dit gesprek niet zo aan de orde.

